

# ***„Wie können Solidarität und Toleranz erlernt werden ?“***

***Dokumentation der***

***Fachtagung zu Zielen und Methoden antirassistischer  
Projektarbeit in internationalen Jugendbegegnungen  
Bebra, 17. - 19.09.02***

Herausgeber:



Jugend für Europa, Deutsche Agentur für das EU-Aktionsprogramm JUGEND, Bonn



Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e.V., Düsseldorf

## **Gliederung Dokumentation der Fachtagung in Bebra**

1. Einleitung
2. Programmskizze
3. Interkulturelles Lernen in internationalen Jugendbegegnungen - aber wie ?
4. Forschungsergebnisse zu Rassismus und Theorie antirassistischer Bildungsarbeit
  - 4.1. Gliederung
  - 4.2. Vortrag: Was denken Sie ist Rassismus ?
5. Konzeptionen antirassistischer Jugendbegegnungen:
  - 5.1. Diên Hồng
  - 5.2. Fanprojekt der Berliner Sportjugend
  - 5.3. Campus 15
6. Qualitätsmanagement antirassistischer Projekte
  - 6.1. Chancen und Grenzen antirassistischer Bildungsarbeit – Fragen zur Reflexion von Konzepten antirassistischer Erwachsenenbildung
  - 6.2. Tabelle „Fragen zur Reflexion von Konzepten antirassistischer Erwachsenenbildung“
7. Checkliste zur Entwicklung internationaler Jugendbegegnungen mit antirassistischem Schwerpunkt
8. Literaturhinweise
  - 8.1. Literatur zum Thema Antirassismus
  - 8.2. Literatur zum Thema Interkulturelles Lernen
9. Evaluation der Fachtagung
10. Selbstdarstellung IDA
11. Selbstdarstellung Jugend für Europa

### **Anhänge:**

1. Ausschreibung der Fachtagung
2. Erwartungen und Befürchtungen
3. Teilnehmendenliste
4. Rassismus und Rechtsextremismus- der Streit um die Ursachen
5. Rassismusdefinitionen

# **1. Einleitung**

Liebe Leserinnen und Leser,

vor Ihnen liegt die Dokumentation der Fachtagung „Wie können Solidarität und Toleranz erlernt werden?“, die Jugend für Europa, Deutsche Agentur Jugend, Bonn, und das Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e.V. (IDA), Düsseldorf, kooperierend im September 2002 in Bebra durchgeführt haben.

Im Rahmen der Förderung internationaler außerschulischer Jugendbildungsarbeit hat die Deutsche Agentur Jugend den förderpolitischen Auftrag, gezielt Projekte zu unterstützen und zu fördern, die sich in ihrer Anlage der Rassismusprävention im Lernen von Solidarität und Toleranz verschrieben haben. Diese Projektlernziele besonders zu unterstützen und zu fördern, entspricht auch dem ausdrücklichen jugendpädagogischen Interesse der Deutschen Agentur Jugend.

Erstmals hat die Deutsche Agentur Jugend -mit fachlicher Unterstützung von IDA e.V.- Trägern internationaler Jugendbegegnungen eine Tagung anbieten können, die entwickelt wurde als Diskurs eines Programmschwerpunktes. Diese Tagung versteht sich als ein erster Schritt unter Trägern internationaler Jugendbegegnungen, einer Fachstelle für Antirassismusfragen und einer Förderinstitution die antirassistischen Möglichkeiten interkulturellen Lernens theoretisch und praktisch zu diskutieren, vorhandene praktische Projekte zu beraten und über weitere Qualifizierungen solcher/ eigener Begegnungsprojekte nachzudenken.

Die hier anliegend aufgeführten Beiträge der Fachtagung entsprechen dem Veranstaltungsverlauf. Der Vortrag von Frau Dr. Weiß zu aktuellen Ergebnissen der Rassismusforschung und ihre Zielvorstellungen antirassistischer Bildungsarbeit waren ein wesentlicher theoretischer Beitrag, um zu geeigneten (gemeinsamen) Begriffsverständnissen zu gelangen. Wichtig dann in diesem Zusammenhang der von Frau Schumacher geschlagene Bogen zu einem (notwendigen) Qualitätsmanagement antirassistischer Projektarbeit, das mit den gelieferten inhaltlichen Indizes nahtlos übertragen werden kann auf Planung und Vorbereitung internationaler Jugendbegegnungen mit antirassistischem Schwerpunkt. Nicht zuletzt unerwähnt bleiben sollen die beeindruckenden Vorstellungen von drei Konzeptionen antirassistischer Jugendbegegnungen: „Campus 15“ mit einem Konzept der Völkerverständigung und Aussöhnung unter Jugendlicher verschiedener Ethnien auf dem Balkan, „Diên Hông“ mit seinem Begegnungsprojekt rechtsorientierter Jugendlicher mit vietnamesischen Migrant\*innen und deutschstämmigen Rumän\*innen und das „Fan-Projekt Berlin“ mit der konzeptionellen Einbettung internationaler Jugendbegegnungen für Fans Berliner Fußballclubs zu internationalen Spielen Berliner Fußballvereine. In ganz unterschiedlichen Gestaltungszusammenhängen haben sie die Wirkmöglichkeiten interkulturellen Lernens in internationalen Jugendbegegnungen aufzeigen können.

Am Ende der Fachtagung –fast als Produkt- steht eine von den Teilnehmenden in Kleingruppen entwickelte Checkliste zur Planung antirassistischer Jugendbegegnungen. Sie kann Handreichung und Denkanstoß allen interessierten Leserinnen und Lesern sein und wird sich in der konkreten Planungspraxis erweisen müssen.

Allen Referent\*innen sei hier noch einmal ein herzliches „Danke schön“ für die engagierten und authentischen Beiträge gesagt, ein besonderer Dank gilt Birgit Jagusch, IDA e.V., für die fachliche Begleitung der Tagung.

Bonn, Dezember 2002  
Christof Kriege

## 2. Programmskizze der Fachtagung „Wie können Solidarität und Toleranz erlernt werden ?“

	<b>Dienstag, 17.09.02</b>	<b>Mittwoch, 18.09.02</b>	<b>Donnerstag, 19.09.02</b>
Vormittags	<p>Anreise bis 12.00 h, Beziehen der Zimmer</p> <p>Ca. 12.30 h Mittagessen</p>	<p>Frühstücksbüffet (7.00 – 10.00 h)</p> <p>9.00 h Forschungsergebnisse zu Rassismus und Theorie antirassistischer Bildungsarbeit (Frau Dr. Anja Weiß)</p> <p>10.30 h Kaffee</p> <p>11.00 h Konzepte und Praxis „antirassistischer Jugendbegegnungen“ - <u>Diên Hông, Rostock:</u> multiethnische Jugendarbeit mit vietnamesischen, rumänischen und deutschen Jugendlichen (Nguyen Do Thinh) - <u>„Fanprojekt“ der Sportjugend, Berlin:</u> Sport und Rassismus unter Fußballanhängern (Ralf Busch) - <u>Campus 15, Lohmar:</u> multiethnische Sommercamps Jugendlicher auf dem Balkan (Hubert Simon)</p> <p>Ca. 13.00 h Mittagessen</p>	<p>Frühstücksbüffet (7.00 – 10.00 h)</p> <p>9.00 h Bündelung der Kleingruppenergebnisse vom Vortrag; Entwicklung einer Checkliste (Birgit Jagusch, Christof Kriege)</p> <p>10.30 h Kaffee</p> <p>11.00 h Erkenntnisse für die Praxis internationaler antirassistischer Jugendbegegnungen und die Förderpolitik</p> <p>11.30 h Auswertung und Ausblick</p> <p>Ca. 12.00 h Mittagessen</p>
Nachmittags	<p>14.30 h Eröffnung: Vorstellungsrunde, Erwartungsabfrage</p> <p>16.00 h Standortbestimmung: 1. Förderprinzipien des EU- Aktionsprogramms Jugend 2. Antirassistische Jugendbegegnungen Ergebnisse einer quantitativen Evaluation (Christof Kriege)</p> <p>Kaffee</p> <p>3. Einführung in „Interkulturelles Lernen“ (Birgit Jagusch)</p> <p>Ca. 18.30 h Abendbrot</p>	<p>14.30 h „Qualitätsstandards- was sind das?“ Theorie der Qualitätsentwicklung (Sarah Schuhmacher)</p> <p>Kaffee</p> <p>16.30 Kleingruppenarbeit unter Anleitung von Referenten Standards antirassistischer Jugendbegegnungen; Entwicklung von Qualitätsmustern/ Entwicklung einer Checkliste</p> <p>ca. 18.30 h Abendbrot</p>	<p>Abreise</p>
Abends	Projektbeispiele	Übungen zum interkulturellen Lernen	

(Stand: 31.07.02)

### **3. Interkulturelles Lernen in internationalen Jugendbegegnungen - aber wie?**

(Birgit Jagusch)

Einleitung

Während der letzten Jahre hat der Terminus „Interkulturalität“ eine erhebliche Karriere gemacht. Ein Begriff, der anfänglich nur in Fachzirkeln Verwendung fand, ist heute allgemein gebräuchlich und aus vielen Bereichen, auch innerhalb der Pädagogik, nicht mehr wegzudenken. Wir haben uns jedoch bei der Konzeption dieser Tagung bewusst dazu entschieden, den Fokus dieser drei Tage explizit auf Projekte zu legen, die unter antirassistischen Gesichtspunkten heraus konzipiert werden. Dennoch gibt es in vielen Projekten und Programmen Überschneidungen zwischen diesen beiden Ansatzpunkten, bisweilen werden die Begrifflichkeiten sogar synonym verwendet, die Unterschiede scheinen bisweilen zu verschwimmen.

Da wir uns bei dieser Tagung andererseits explizit mit internationalen Jugendbegegnungen beschäftigen, deren immanenter Bestandteil die Tatsache ist, dass die TeilnehmerInnen aus verschiedenen Ländern kommen, d.h. unterschiedliche kulturelle Hintergründe besitzen und somit jede internationale Jugendbegegnung per se auch interkulturell ist, ist es trotz der Fokussierung der Tagung auf dem Themenbereich Antirassismus wichtig, zunächst auf die Frage einzugehen, welche Rolle dem Aspekt der Kultur innerhalb einer Begegnung zukommt und welche Transfermöglichkeiten von einer internationalen Jugendbegegnungen in den Alltag der TeilnehmerInnen möglich sind oder, auf der anderen Seite, welche Grenzen dem Konzept des interkulturellen Lernens bezogen auf Internationale Jugendbegegnungen gesetzt sind.

Innerhalb von Jugendbegegnungen ist der Aspekt der Interkulturalität also oftmals zentral und ein wichtiger Ansatz bei der Planung eines solchen Projekts. Trotzdem scheint manchmal Konfusion darüber zu herrschen, was genau mit dem Begriff der Interkulturalität gemeint ist. Deshalb möchte ich zu Beginn dieser Tagung kurz auf die Fragestellung eingehen, was sich hinter dem Terminus „Interkulturalität“ und „interkulturellem Lernen“ in der Pädagogik verbirgt und möchte auf wesentliche Merkmale und zentrale Probleme dieses pädagogischen Ansatzes eingehen.

#### **1 Was heißt „Interkulturalität“?**

Wie der Begriff schon nahe legt, verbirgt sich hinter Interkulturalität etwas, das 1) mit Kultur(en) zu tun hat und das sich 2) - abgeleitet vom lateinischen Wort *inter* - zwischen verschiedenen Kulturen abspielt. Es handelt sich also um ein dynamisches Konzept, welches von seiner Zielsetzung her im wesentlichen auf den Austausch, das Vermitteln zwischen mehreren Kulturen gerichtet ist, im Gegensatz beispielsweise zum Begriff der *Multikulturalität*, der ja vornehmlich eine Zustandsbeschreibung ist, die Beschreibung des Zustandes von vielen Kulturen, die neben- oder miteinander bestehen. Multikulturalität impliziert also zunächst noch nicht, ob und wie sich diese Kulturen zueinander verhalten. Weiterhin setzt das Konzept des interkulturellen Lernens, im Gegensatz zu dem kompensatorischen Ansatz der Ausländerpädagogik, der MigrantInnen eher als defizitär und hilflos betrachtete, die Vorstellung eines gleichwertigen, aber dennoch nichtsdestotrotz nach wie vor als „anders“ wahrgenommenen Menschen gegenüber.

Die primäre Ausgangsbasis des interkulturellen Lernens ist also die als elementarer Bestandteil des Lebens perzepte Kultur, welche als prägend und ausschlaggebend für die Eigen- und Fremddefinition der Teilnehmenden eines solchen Projekts vorausgesetzt wird. Dabei gehen Wissenschaft und Pädagogik von einem erweiterten „Kultur-Begriff“ aus, der über die evidente Ebene von Literatur, Kunst oder Musik hinausgehend, vor allem auch unsichtbare Normen, Einstellungen,

Wahrnehmungsmuster, Ideen und Denkweisen umfasst, die gemeinsam das System Kultur bilden. Kultur stellt somit ein Orientierungssystem dar, an dem Mitglieder einer „Kulturgruppe“ ihr Handeln ausrichten und durch das sie in ihrer Wahrnehmen, Gedanken, Fühlen und Handeln beeinflusst werden.<sup>1</sup>

Die Fixierung auf Kultur als bestimmendes Element des Lebens und somit Ansatzpunkt der Pädagogik ist jedoch nicht unumstritten. Gerade in den letzten Jahren hat sich Skepsis gegenüber der kulturalisierenden Pädagogik herauskristallisiert. Die Probleme und Gefahren, die in diesem Konzept liegen und auf die bei der Konzeption eines Projektes des interkulturellen Lernens geachtet werden sollte, werde ich im Anschluss thematisieren. Zunächst geht es jedoch darum herauszufinden, was Interkulturelles Lernen charakterisiert.

Innerhalb der unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen, in denen Interkulturalität von Bedeutung ist, gibt es erhebliche Varianzen bezüglich der Definitionen, was genau mit dem Begriff gemeint ist. Diese resultieren auch aus den divergierenden Handlungsfeldern. Dennoch kann ein verbindendes Leitmotiv erkannt werden, welches den unterschiedlichen Erklärungsmodellen gemein ist: es geht prinzipiell um die Frage, wie Menschen, die unterschiedliche kulturelle Hintergründe besitzen, egalitär, friedlich und konstruktiv zusammenleben und voneinander partizipieren können. Der prozessorientierte Ansatz, der davon ausgeht, dass Interkulturalität nicht etwas ist, das man besitzt oder auch nicht, sondern sich erwerben muss, namentlich interkulturelle Kompetenz, lässt sich definitorisch in Anlehnung an Grosch/Groß/Leenen folgendermaßen formulieren:

*„Unter interkultureller Kompetenz wird ein Set von Fähigkeiten verstanden, die es einer Person ermöglichen, in einer kulturellen Überschneidungssituation unabhängig, kultursensibel und wirkungsvoll zu handeln.“<sup>2</sup>*

Ein zentraler Aspekt hierbei ist, dass die Konstruktion von Identität und Differenz eine ausschlaggebende Rolle spielt, die Perspektive der eigenen Kultur und die der fremden Kultur, die es zu entdecken und zu verstehen gilt. Durch die Abgrenzung von Personen, die nicht zu der eigenen Gruppe gehören, wird eine eigene Identität herausgebildet, die eigene Gruppe, das eigene soziale Umfeld bildet die „kollektive Identität“. Als komplexes System kann die eigene Kultur somit ein gewisses Maß an Sicherheit und Orientierung bieten. Aufgabe des interkulturellen Lernens ist es dementsprechend, ausgehend von diesen Eigen- und Fremdheitserfahrungen und Deutungsmustern, Raum zu schaffen für die Anerkennung der „Anderen“ als prinzipiell egalitär und Interesse, Verständnis und Neugier an diesem wie auch immer wahrgenommenen „Anderen“ zu wecken. Anerkennung beschreibt in diesem Zusammenhang einen Prozess der Akzeptanz und Achtung, ein Erkennen der Individualität und deren Respektierung.

## **1. Ziele interkulturellen Lernens**

Dementsprechend können folgende Ziele des interkulturellen Lernens formuliert werden: Die Teilnehmenden eines Projekts des interkulturellen Lernens sollen

- sich mit Elementen anderer Kulturen auseinander setzen. Es soll Interesse an anderen Kulturen geweckt werden, um dadurch Offenheit, Verständnis und Respekt für andere Kulturen zu entwickeln;
- daraus resultierend und darauf aufbauend Kenntnisse über andere Kulturen erwerben, welche in den Alltag transferiert werden sollen;

---

<sup>1</sup> Vgl. Friesenhahn, Günter J.: Kultur und Ethnizität, in: Friesenhahn, Günter J. (Hg.): Praxishandbuch internationale Jugendarbeit, Lern- und Handlungsfelder, rechtliche Grundlagen, Geschichte, Praxisbeispiele und Checklisten, Schwalbach, Ts.: Wochenschau Verlag, 2001, S. 70

<sup>2</sup> Grosch, Harald/Groß, Andreas/Leenen, Wolf Rainer: Methoden interkulturellen Lehrens und Lernens, Saarbrücken: ASKO Europa Stiftung, 2000, S. 8

- eine Basis für die Akzeptanz der „Anderen“ als gleichberechtigt schaffen und mögliche eigene oder gesellschaftliche Vorurteile wahrnehmen und entschleiern. Ein Ziel des interkulturellen Lernens ist es, fremde Kulturen wahrnehmen zu können, ohne diese zu bewerten, gleichgültig ob positiv oder negativ;
- die eigene Kultur reflektieren und hinterfragen, um so möglicherweise einen Prozess der persönlichen Veränderung in Gang zu setzen;
- und schließlich die Fähigkeit erwerben, Konflikte austragen zu können und Spannungen, die sich möglicherweise zwischen Kulturen ergeben können, aushalten und akzeptieren zu können.

Diese Elemente lassen sich in innerhalb verschiedener Kompetenzebenen systematisieren, die auch innerhalb einer interkulturellen Begegnung zum Tragen kommen:

**1: Analysekompetenz:** Zentral ist hierbei die Vermittlung von Wissen über die eigene und fremde Kultur(en) und Lebenssituationen.

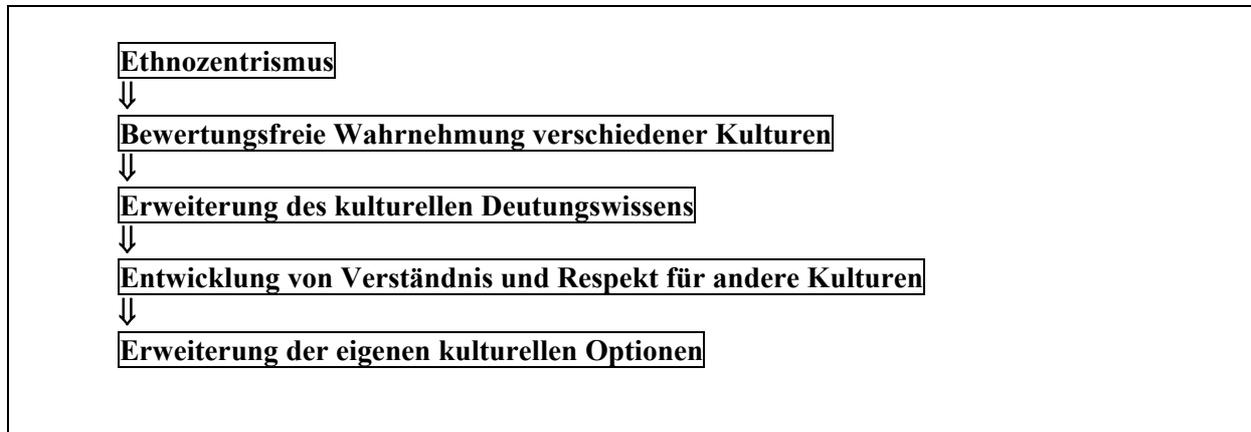
**2: Handlungskompetenz,** d.h. die Ausbildung der Fähigkeit, eine Begegnung mit einer fremden Kultur bewusst gestalten zu können (bezogen auf Kommunikation, Sprache, Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit). Die Fähigkeit, mit anderen in Dialog zu treten, sollte nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden, sondern wird erst erworben. Weiterhin ist die Entwicklung von gleichermaßen Empathie als auch von Ambiguitätstoleranz essentiell. Es ist nicht selbstverständlich, dass man im Umgang mit anderen Menschen Unsicherheit, Unwissen, Fremdheit oder Mehrdeutigkeiten aushalten kann, ohne sich entweder zurückzuziehen oder eine eigene - oftmals falsche - Interpretation des Nichtverstandenen vorzunehmen. Auch nach einer interkulturellen Jugendbegegnung können sicherlich noch Aspekte im Verhalten der Teilnehmenden aus den anderen Ländern fremd wirken und nicht verstanden werden, doch sollten die TeilnehmerInnen erlernt haben, wie man dieses Spannungsverhältnis aushalten kann, ohne Rückschlüsse oder Verallgemeinerungen vorzunehmen oder gar durch Aggressivität scheinbar zu kompensieren.

**3: Reflexionskompetenz,** d.h. das Erkennen, dass jeder Mensch von kulturellen Werten, Einstellungen und Normen beeinflusst wird, die das Selbst- und Fremdbild beeinflussen, ohne jedoch stets auch einen konkreten Realitätsbezug haben zu müssen und somit nicht immer in Übereinstimmung mit der Lebenswirklichkeit der wahrgenommenen Personen stehen. Diese Erkenntnis ermöglicht einen Perspektivenwechsel, der offen für die Reflexion von Eigen- und Fremdbild macht, um dadurch Stereotypisierungen erkennen zu können bzw. vermeiden zu helfen. Interkulturelles Lernen hat zudem die Aufgabe, die Herausbildung einer so genannten *flexiblen Identität* zu unterstützen, welche die Voraussetzung für (Inter-)Aktionen innerhalb von Überschneidungssituationen schafft. Ein solcher Prozess, der auf der persönlichen Ebene der Beteiligten einer Begegnung ansetzt, kann häufig mehr an Einstellungs- und Verhaltensänderung bewirken, als die reine sachlich-nüchterne Vermittlung von Wissen und Informationen über andere Kulturen. Eine reine Informationsvermittlung ohne selbstreflexive Auseinandersetzung mit der eigenen - oft unbewussten - Befangenheit und der Funktion der Konstruktion von Fremdbildern, beinhaltet die Gefahr, dass das vermittelte Wissen nur insoweit und ausschließlich selektiv verarbeitet wird, wie es mit dem eigenen konstruierten Bild übereinstimmt.

Erhebliche Relevanz besitzt weiterhin die Auseinandersetzung mit gesamtgesellschaftlichen Machtasymmetrien, die Thematisierung von Dominanz- und dominierter Kultur. Erst die Vergegenwärtigung der Strukturen, die zu dem gesellschaftlichen Ungleichgewicht und zu Diskriminierung führen ermöglicht eine schrittweise Veränderung und dadurch ein gesamtgesellschaftliches egalitäres Zusammenleben.

## 2. Phasen des Interkulturellen Lernens

Man kann das Erwerben interkultureller Kompetenz, wie sie auch von Internationalen Begegnungen initiiert werden kann, in einem Stufenmodell beschreiben<sup>3</sup>:



Der Ausgangszustand ist zunächst der eines stark oder schwach, bewusst oder unbewusst ausgeprägten Ethnozentrismus, also der Annahme der eigenen Kultur als überlegen. Die Erfahrungen, die jeder und jede tagtäglich macht, werden in das System der eigenen Kultur eingeordnet, die zunächst grundsätzlich positiv bewertet und mit ihrer Hilfe erklärt wird. Diese Fixierung auf die als eigen angenommene Kultur, erleichtert die Herausbildung einer eigenen Identität, die in Abgrenzung zu anderen Kulturen geschaffen wird. In dieser Phase spielen Kenntnisse über andere Kulturen und die Berührungspunkte zu anderen Kulturen noch keine elementare Rolle.

Ein Konzept des interkulturellen Lernens macht es daher zunächst notwendig, bei den TeilnehmerInnen Aufmerksamkeit für „Fremdes“, für andere kulturelle Kontexte zu erzeugen. Aus dieser Aufmerksamkeit, der Wahrnehmung der „Anderen“, resultiert im Prozess des interkulturellen Lernens die Fähigkeit, Verständnis für Aspekte der anderen Kultur zu entwickeln. Dieses führt, hierauf aufbauend dazu, eine Basis zu schaffen für die Akzeptanz anderer Kulturen, so wie sie sind. Erst danach können eine Bewertung und Beurteilung einzelner kultureller Aspekte erfolgen, welche langfristig möglicher- aber nicht zwingenderweise dazu führen kann, dass einige Aspekte der anderen Kultur angeeignet werden. Das Erwerben von interkultureller Kompetenz geschieht also nicht zwangsläufig, nur weil sich Menschen aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten treffen, sondern ist ein Prozess, der erst in Gang gebracht werden muss und sich stufenweise vollzieht. Diese Phasen des interkulturellen Lernens können jedoch nicht innerhalb einer Internationalen Begegnung alleine entstehen und abgeschlossen werden, sie können vielmehr initiiert werden, so dass die TeilnehmerInnen befähigt werden, in ihrem jeweiligen Alltag sensibler mit Personen anderer Kulturen umzugehen. Dabei sollte stets bedacht werden, dass es im wesentlichen um die Ausbildung der erwähnten Kompetenzen geht, da die kulturellen Aspekte, mit denen die TeilnehmerInnen einer internationalen Begegnung konfrontiert werden, häufig in einem hohen Maße mit den erfahrenen kulturellen Elementen ihres Alltags divergieren.

Methodisch kann man im Rahmen des interkulturellen Lernens insbesondere zwischen zwei Arten der Vermittlung differenzieren, dem kognitiven und dem emotionalen Lernen. Handelt es sich bei kognitivem Lernen um ganz bewusst gesetzte Ziele, die vermittelt werden sollen, also um den Ansatz des expliziten Vermittelns von Wissen über andere Kulturen, um den Abbau von Vorurteilen, Stereotypen, in Form beispielsweise von Trainings oder Bildungsveranstaltungen, so kann auf der emotionalen Ebene die Ausbildung interkultureller Kompetenz auch durch ganz unbewusste Schritte vollzogen werden, durch das Miteinander mit TeilnehmerInnen anderer Kulturen, durch die

<sup>3</sup> Vgl: auch: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn, 2002

Entwicklung von Sympathien und Empathie, das spontane Entdecken von Gemeinsamkeiten. Gehen beide Formen Hand in Hand kann von einem perspektivisch langfristigen Aufbau interkultureller Kompetenz ausgegangen werden.

So wichtig das Erwerben interkultureller Kompetenz also in der Gesellschaft ist, so elementar wie interkulturelle Pädagogik in Hinblick auf die Zukunft in Deutschland ist, so gibt es doch auch Grenzen der interkulturellen Pädagogik, Probleme, die sich bei der Konzeption eines interkulturellen Projekts ergeben und auf die ich an dieser Stelle kurz eingehen möchte.

## 2 Fallen des interkulturellen Lernens

Soviel zu den theoretischen Überlegungen, was Interkulturalität bzw. interkulturelles Lernen eigentlich als Element der Pädagogik charakterisiert. Was jedoch in der Theorie als richtungsweisender, moderner und vielversprechender Ansatz zum Umgang mit verschiedenen Kulturen innerhalb eines sozialen Raums klingt, sowohl auf der Mikroebene – also in Schule, Jugendclub, Freundeskreis, Familie – als auch auf der Makroebene – bezogen auf die Gesamtgesellschaft, das Zusammenleben in der Bundesrepublik Deutschland –, ist in der Realität bisweilen schwierig umzusetzen. Gegenüber dem Konzept des interkulturellen Lernens haben sich nach einem etwas unreflektierten Anfangsoptimismus einige Bedenken entwickelt, welche das Konzept auf seine inhärente Problematik hin untersuchen. Auch in Hinblick auf interkulturelles Lernen in internationalen Begegnungen lassen sich einige Schwierigkeiten konstatieren, auf die ich nun rekurrieren möchte. Dies nicht, um das gesamte Konzept zu kritisieren, sondern um darzulegen, welche Überlegungen notwendig sind, um ein Projekt des interkulturellen Lernens nicht als zwar gut gemeint aber in seiner Gesamtheit eher mit geringer Tiefenwirkung oder gar kontraproduktiv klassifizieren zu müssen.

Dabei möchte ich auf einige Punkte eingehen, mit denen sich ein Projekt des interkulturellen Lernens auseinandersetzen muss, sowohl in der Planungsphase, als auch während seiner Implementierung.

### 1. **Kultur ist ein dynamischer Prozess**

Auch wenn eine interkulturelle Begegnung immer ein dynamischer Prozess ist, bei dem sich Jugendliche mit verschiedenen kulturellen Hintergründen begegnen, wird Kultur häufig noch als statische Einheit angesehen. Es wird eine Homogenität der Kultur vorausgesetzt, die verschiedene, in sich geschlossene Einheitskulturen generiert. Diese Vorstellung ist meines Erachtens allerdings falsch, da die Überschneidungen der persönlichen Lebensbedingungen es unweigerlich mit sich bringen, dass sich Jugendliche Elemente aus verschiedenen Kulturen zu eigen machen, sich eine so genannte *Patchworkidentität* schaffen, welche die angenommene Homogenität der Kulturen ad absurdum führt und es gleichzeitig so problematisch macht, mit dem Konzept der Kultur in der Pädagogik zu operieren. Jugendliche haben ganz verschiedene Lebensentwürfe, die es nicht möglich machen, eine einzige für alle gemeinsame Kultur zu definieren. Keine Kultur besteht unabhängig von anderen Kulturen, es herrschen stets Beziehungen zwischen den einzelnen Kulturen, die sich gegenseitig beeinflussen und verändern. Kulturen entwickeln sich demzufolge, sind abhängig von ganz unterschiedlichen Variablen, wie dem gesellschaftlichen und historischen Kontext und sind nicht eindeutig gegeneinander abgrenzbar. Je nach den verschiedenen sozio-ökonomischen, gesellschaftlichen und psychologischen Determinanten, die den jeweiligen Lebenslagen zugrunde liegen, können sich Kulturen verändern, unterschiedliche Elemente dominant sein oder verschwinden. Das bedeutet, dass je nachdem, wie ein Jugendlicher sozialisiert wird, welche gesellschaftlichen, familiären, politischen, ökonomischen und religiösen Einflüsse seine Lebenswelt prägen, in welchem Kontext er sich bewegt, er ganz unterschiedliche kulturelle Elemente aufnimmt oder abgibt. Das also, was man vielleicht zunächst mit einer bestimmten Kultur assoziiert, muss nicht zwangsläufig auch im Alltag eines Jugendlichen eine Rolle spielen.

## 2. Die Fokussierung auf Kultur kann eine Realitätsreduktion bedeuten

Die Annahme dessen, was Kultur ausmacht und welche kulturellen Aspekte das Leben von Jugendlichen bestimmen, korrelieren nicht immer mit der Realität. Die Lebenswelt eines Jugendlichen auf eine perzeipierte Kultur zu verengen bedeutet unter Umständen, die wirklichen prägenden Einflüsse zu verkennen und Jugendliche auf Dinge zu reduzieren, die unter Umständen für ihn oder sie gar keine Rolle spielen. Interkulturelles Lernen muss also zwingend aus diesen Zuschreibungen und Stereotypisierungen ausbrechen. Dazu ein Beispiel aus einem Aufsatz von Annita Kalpaka. Darin beschreibt sie, wie sie ein interkulturelles Projekt in einer Schule teilnehmend beobachtete:

*„So musste ich bei einer Hospitation in einer interkulturellen Unterrichtsstunde miterleben, wie den Kindern ein Stück „griechischer Kultur“ vermittelt wurde. Es ging um die Frühstücksgewohnheiten in verschiedenen Ländern, wofür ein griechisches Frühstück eigens improvisiert wurde. Auf meine Nachfrage hin, aus welcher Gegend Griechenlands diese Frühstücksgewohnheiten kämen, wurde ich von den Kindern aufgeklärt, dass sie auch nicht wüssten, ob es dies so gäbe. Bei sich zu Hause würden sie auf jeden Fall nicht auf diese Weise frühstücken. Sie hätten es sich aber für den interkulturellen Unterricht so ausgedacht.“<sup>4</sup>*

Da sich Jugendliche, wie gesagt, ihre eigenen *Patchwork*-Biographien schaffen, ist es gut möglich, dass Jugendliche verschiedener Herkunftskulturen, die sich aber in ähnlichen Lebens- oder sozialen Lagen befinden, viel mehr miteinander gemeinsam haben, als sie trennt und die Fokussierung auf die Herkunftskultur erst Barrieren schafft, die zunächst gar nicht vorhanden waren. Der Blick ausschließlich auf vermeintlich dominante kulturelle Aspekte kann unter Umständen dazu führen, dass der Kultur eine wesentlich höhere Bedeutung zugeschrieben wird, als sie eigentlich de facto besitzt. Es besteht also zumindest die latente Gefahr, dass durch die Hervorhebung der Kultur Vorurteile nicht abgebaut, sondern vielmehr verstärkt werden. Dementsprechend kann interkulturelles Lernen kontraproduktive Effekte hervorrufen, wenn es nämlich die Lebens- und Verhaltensweisen simplifizierend auf kulturelle Unterschiede reduziert und die Komplexität menschlichen Verhaltens außer Acht lässt.

Kultur besitzt in unterschiedlichen Lebenslagen ganz unterschiedliche Bedeutungen. Manchmal sind kulturelle Aspekte wichtig, um das Verhalten eines Menschen zu verstehen, manchmal ist Kultur jedoch auch vollkommen irrelevant. Deshalb sollte immer bedacht werden, in welchen Situationen, unter welchen Rahmenbedingungen man auf Kultur rekurriert. Um ein Beispiel zu geben: Bei einer Musikveranstaltung ist die jeweilige Herkunftskultur eine eher von unerheblicher Bedeutung, wenn es um den Aspekt der Musik alleine geht. Hierbei ist lediglich wichtig, ob die Musiker ihre Instrumente beherrschen, Noten lesen können und im Zusammenspiel harmonisieren. Ob es sich dabei um TürkInnen, JapanerInnen, Deutsche oder SpanierInnen handelt, ist zunächst unerheblich. Wie man eine Geige oder Posaune spielt, ist prinzipiell nicht abhängig davon, in welchem kulturellen Kontext man sozialisiert wurde und sich bewegt. Dies wird erst dann wichtig, wenn es um die Auswahl der Stücke geht, die gespielt werden. Dann stellt sich allerdings heraus, ob sich beim Zusammenspiel die jeweils dominante Kultur durchsetzt und die Auswahl der Stücke diktiert, oder ob alle Beteiligten dazu beitragen können, welche Musik gemacht wird.

Die Komplexität der Lebensrealitäten und des Konzeptes „Kultur“, auch als ein Aspekt einer internationalen Begegnung, die Heterogenität der Kulturen und die Gefahr der Stereotypisierung, thematisiert auch ein Aufsatz von Vera Gaserov, die unter der Überschrift „einfach anders“ die Lebenswelten von türkischen Frauen folgendermaßen beschreibt:

*„Eigentlich weiß man doch schon alles über sie: sie tragen Kopftücher und manchmal sieht man darunter nur noch Augen und Nase. Sie laufen in knappen Tops herum und auf den höchsten*

---

<sup>4</sup> Kalpaka, Annita: Überlegungen zur antirassistischen Arbeit mit Jugendlichen in der BRD, in: Leiprecht, Rudolf (Hg.): Unter Anderen. Rassismus und Jugendarbeit. Zur Entwicklung angemessener Begriffe und Ansätze für eine veränderte Praxis (nicht nur) in der Arbeit mit Jugendlichen, Duisburg, 1992, S. 131 ff.

*Plateausohlen dieser Welt. Sie schleppen mit der Linken fünf Einkaufstüte und zerren mit der Rechten ein 'Aaane' plärrendes Kind hinter sich her. Sie haben ständig ihr Handy am Ohr und man trifft sie in Scharen bei H&M in der Dessousabteilung. Sie sitzen mit keuschem Kopftuch an der Supermarktkasse und sie flirten wie verrückt. Sie sind (...) geschminkt - aber wehe ein Mann schaut sie zu lange an: dann kommt der große Bruder.”<sup>5</sup>*

Wie ist also die türkische Frau? Welches der eben genannten Klischees und Stereotypen trifft auf sie zu? Kulturelle Identitäten sind different und lassen es eben gerade nicht zu, simplifizierend von „der türkischen Frau an und für sich“ zu sprechen. Die Widersprüchlichkeit die in den eben erwähnten Bildern liegt, charakterisiert unsere Wahrnehmung von Menschen aus anderen Kulturkreisen. Weil sie sich ebenso wenig eindeutig in Kategorien einteilen lassen wie „Mehrheitsdeutsche“ verwirren sie unsere Wahrnehmung, die dazu neigt, sich durch Realitätsreduktionen auf bestimmte Schemata ein monodimensionales Abbild der Realität zu schaffen.

### **3. Vorsicht vor Paternalismus**

Ein weiterer Bereich, der interkulturelle Projekte problematisch machen kann, ist die Tatsache, dass Konzepte des interkulturellen Lernens häufig noch ausschließlich von „Mehrheitsdeutschen“ gemacht werden, die sich überlegen, wie das Leben von MigrantInnen wohl sein mag, und dabei oft die Realität nur am Rande tangieren. So ernsthaft man sich auch bemüht, einen stereotypenfreien Ansatzpunkt für ein interkulturelles Projekt zu finden, soviel man auch über das Leben von MigrantInnen weiß, ob aus eigener Erfahrung oder aus der theoretischen Aneignung durch Literatur, authentisch sind nur diejenigen, die in und mit der entsprechenden Kultur leben. Wichtig ist es deshalb, dass interkulturelle Projekte nicht von „Mehrheitsdeutschen“ für MigrantInnen, sondern mit ihnen gemacht werden. Die paternalistische Herangehensweise, die manchmal ein interkulturelles Projekt bestimmt und zu Recht von MigrantInnen kritisiert wird, kann daher häufig zu gegenteiligen Outputs führen.

### **4. Welche Transfermöglichkeiten gibt es?**

Internationale Jugendbegegnungen eignen sich, wie gesagt, gut, um Schlüsselqualifikationen zum Umgang mit Personen aus anderen Kulturen zu erwerben. Die in internationalen Begegnungen gemachten Erfahrungen lassen sich allerdings niemals 1:1 auf das Alltagsleben transferieren. Dies resultiert aus dem einfachen Grund, dass es sich bei Kultur eben um ein dynamisches System handelt, welches sich je nach individuellen Lebensumständen unterscheiden kann. Das, was TeilnehmerInnen an Begegnungen also beispielsweise über die türkische, spanische, polnische oder bulgarische Kultur der TeilnehmerInnen aus diesen Ländern gelernt haben, muss nicht zwangsläufig seine Entsprechung zu in Deutschland lebenden Jugendlichen mit türkischem, spanischem, polnischen oder bulgarischem Hintergrund finden.

### **Fazit: Chancen und Grenzen internationaler Jugendbegegnungen**

Abschließend lässt sich aus meinen Ausführungen folgendes schließen: internationale Jugendbegegnungen, die unter dem Aspekt des interkulturellen Lernens durchgeführt werden, sind ein wichtiger Aspekt innerhalb des Gesamtkomplexes interkulturelles Lernen und können dazu beitragen, latente oder offen gespürte Verunsicherungen, Konfrontationsbarrieren, Unverständnis oder Konflikte abzubauen und Verständnis und Toleranz gegenüber Menschen mit anderen kulturellen Hintergründen aufzubauen. Jedoch sollten die Ziele einer Jugendbegegnung nicht zu hoch gesteckt werden; eine Begegnung alleine macht noch keinen „besseren Menschen“. Interkulturelle Begegnungen haben immer auch mit Veränderungen der TeilnehmerInnen zu tun. Sie müssen im Laufe eines Projekts eigene Vorurteile reflektieren und diese möglichst aufgeben. Interkulturelle Begegnungen können jedoch natürlich niemals alle Vorurteile der Teilnehmenden ausräumen, sollten sich dies auch nicht zum Ziel setzen, sondern vielmehr versuchen, die Funktion von Vorurteilen zu verdeutlichen, zur Selbstreflexion anregen, Zusammenhänge aufzeigen und somit zu einer Bewusstseinsveränderung

---

<sup>5</sup> Gaserov, Vera: Einfach anders, in: ZeitPunkte, H. 2, 1999, S. 40f.

beitragen. Interkulturelles Lernen kann also - und darin liegt meines Erachtens die große Chance - grundlegende Fähigkeiten erschließen, welche die Jugendlichen dazu befähigt, sich konstruktiv mit anderen Kulturen auseinander zu setzen. Diese Schlüsselqualifikationen, Ambiguitätstoleranz, Interesse, Neugier, Abbau von Hemmungen, z. B. vor dem Nachfragen, wenn ein bestimmtes Verhalten nicht verstanden wird, oder die Wahrnehmung des Unterschieds zwischen Vorurteilen und Realität, sind wichtige Handwerkszeuge, welche in den Alltag transferiert, ein egalitäres, friedliches und konstruktives Zusammenleben erleichtern können. Berücksichtigt werden sollte nichtsdestotrotz immer, dass eine solche Begegnung stets nur der Anfang eines Prozesses sein kann, der auch im Weiteren konsequent verfolgt werden sollte. Dann allerdings sind Internationale interkulturelle Begegnungen ein äußerst positives und wichtiges Element des interkulturellen Lernens, welches hohen Stellenwert genießt.

## **4 Forschungsergebnisse zu Rassismus und Theorie antirassistischer Bildungsarbeit**

(Dr. Anja Weiß)

### **4.1. Gliederung des Vortrags**

1. Das Vorurteilsmodell
2. Rassismus als Struktur sozialer Ungleichheit
3. Anregungen für die antirassistische und interkulturelle Bildungsarbeit

#### **Probleme des „Vorurteilsmodells“**

- ⇒ Positive Vorurteile oder das Tabuisieren von Konflikten können langfristig neue Vorurteile hervorbringen.
- ⇒ Das Vorurteilsmodell macht handlungsunfähig.
- ⇒ Gerade wenn Vorurteile durch Unterschiede oder Diskriminierung gestützt werden, lenkt das Vorurteilsmodell antirassistisches Engagement in die falsche Richtung.

#### **Rassismus als Struktur sozialer Ungleichheit**

- ⇒ Menschen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Kapitalausstattung.
- ⇒ Kapital wird durch Anerkennung wertvoller.
- ⇒ Rassistisch dominierte Gruppen werden symbolisch abgewertet.
- ⇒ Diese Schlechterstellung besteht unabhängig von guten oder bösen Absichten.

## Konstellationen der interkulturellen und antirassistischen Bildungsarbeit

		Machtasymmetrie	
		Nein	Ja
Interkulturelle Verständigung	Nein		Mehrheit und Minderheit in einem Land
	Ja	Dt. und frz. Jugendliche	Asylbewerber und Anwohner

### Aufgaben für die antirassistische Bildungsarbeit

- A) Kompensation für und Auseinandersetzung mit rassistischen Machtverhältnissen
- B) Bewusstseinsbildung sollte an den unterschiedlichen Erfahrungen von Dominanten und Dominierten ansetzen.
- ⇒ Dominierte brauchen Unterstützung bei der Entwicklung und Durchsetzung eigener Perspektiven.
- ⇒ Dominante müssen oft erst lernen, dass es legitime andere Perspektiven gibt und was alles als Rassismus wahrgenommen werden kann.
- ⇒ Alle stehen vor dem Problem, dass sie soziale und politische Konflikte zwar im zwischenmenschlichen Kontakt aushalten müssen, aber nicht durch Freundschaft allein verändern können.

## 4.2. Vortrag: Was denken Sie ist Rassismus?

### (Vortragsmanuskript)

#### 1. Das Vorurteilsmodell

Ich habe im Rahmen meiner Doktorarbeit Workshops mit antirassistischen Gruppen veranstaltet, in denen sie Probleme ihrer Arbeit reflektierten. Die Gruppen nahmen an diesen Workshops teil, weil sie trotz ihrer hohen Motivation, Rassismus zu vermeiden, merkten, dass es nicht leicht ist, in einer rassistisch strukturierten Gesellschaft antirassistisch zu handeln. Ein Problem, das mir dabei ins Auge stach, war, dass diese Gruppen die Fachdiskussion über Vorurteile und Diskurse aufgreifen, damit aber Theorien über Rassismus vertreten, die sie in die Sackgasse führen.

Jetzt möchte ich Ihnen zunächst ein grundsätzliches Problem des "Vorurteilsmodells", das in mehreren der von mir untersuchten Gruppen in Theorie und Praxis verwendet wird, erklären. Dann stelle ich ein alternatives Modell des Rassismus vor, das Rassismus als gesamtgesellschaftliches Dominanzverhältnis betrachtet. Schließlich will ich ein paar konkrete Vorschläge zur antirassistischen Jugendbildungsarbeit machen.

#### Sackgassen des Vorurteilsmodells

Laut Allport ist ein "ethnisches Vorurteil (...) eine Antipathie, die sich auf eine fehlerhafte und starre Verallgemeinerung gründet" (Allport 1971, S. 23). Und diese Verallgemeinerungen sind v.a. dann problematisch, wenn jemand von "anderen ohne ausreichende Begründung schlecht" (Allport 1971, S. 20) denkt.

Verein von SozialarbeiterInnen, der im Auftrag einer ostdeutschen Stadt Flüchtlinge unter anderem bei ihren Ämtergängen beriet und unterstützte. Diese Gruppe ist seit einigen Jahren tätig und sie widmete ihren Reflexionstag dem Thema "Voreingenommenheiten".

Andrea spricht stellvertretend für viele, wenn sie an den Beginn ihrer Berufstätigkeit zurückdenkt: Sie kann "ehrllich sagen: 'Vorurteile hatt' ich keine.' Also primitiv ausgedrückt: 'Alle Ausländer sind lieb, und allen muss geholfen werden, und jeder hat das Recht, hier zu leben.' Und also, des denk ich jetzt auch noch. Jeder hat das Recht hier zu leben." Nach diesem Rückblick fährt sie fort: "Aber (...) irgendwo hat man auch Dankbarkeit vielleicht erwartet. Nicht unbedingt, aber des war schon n Beweggrund."

Damit klingt schon an, dass Andrea und die anderen SozialarbeiterInnen mit zunehmender Berufserfahrung enttäuscht feststellen, dass einige ihrer KlientInnen ihren positiven Erwartungen nicht entsprechen. Hier führt das Vorurteilsmodell zum ersten Mal in die Sackgasse: "Fehlerhafte und starre Verallgemeinerungen", bei denen "ohne ausreichende Begründung" gut von anderen gedacht wird – also etwas moderner ausgedrückt "idealisierende Rassismen" – werden in der Alltagspraxis nicht als Vorurteile wahrgenommen. Auch sie ordnen eine rassistisch konstruierte Gruppe jedoch der eigenen Wahrnehmung unter. Und wenn die so konstruierte Gruppe den positiven Vorurteilen nicht entspricht, ist die Verärgerung groß. Mit der Zeit wird für die FlüchtlingssozialarbeiterInnen deutlich, dass ihre alltäglichen Erfahrungen einfach nicht zu ihrer positiven Voreingenommenheit passen. Ihre Gruppendiskussion enthält zahlreiche Erzählungen über undankbare, betrügerische, stehlende und verantwortungslose KlientInnen. Der scharfe Gegensatz zwischen Erwartung und Erfahrung führt zu negativen Voreingenommenheiten neben der weiterhin hohen Motivation, die KlientInnen positiv zu sehen.

⇒ Auch positive Vorurteile oder das Tabuisieren von Konflikten bringen langfristig interkulturelle Probleme hervor

In dem Moment, in dem die Gruppenmitglieder bei sich selbst "Vorurteile" bemerken, bringt sie das in eine schwierige Lage. Sie selbst widersprechen ständig den "Vorurteilen" ihrer Umgebung, der

Behörden, Medien und rechten Verwandten. Zum Beispiel distanziert sich Christa von einer Öffentlichkeit, die von einem Dieb auf eine ganze Gruppe schließt: „Wenn da einer beobachtet wird in der Kaufhalle, der dort klaut, dann sind das gleich alle Araber, die da klauen, ne.“ Zugleich fügt sie hinzu, dass sie zwar "nicht SO primitiv, aber in ner anderen Art und Weise ja doch auch ja" voreingenommen ist. Das merkt sie im Gespräch mit rechten Verwandten: "Meine eigene Voreingenommenheit gebe ich z.B. in Diskussionen nach außen in der Verwandtschaft nicht unbedingt gerne zu, weil da der Hase mal anders läuft, weil die Verwandtschaft teilweise (...) eher dem rechten Spektrum zuzuordnen (...) [ist], und wo ich natürlich dann um Gottes willen möglichst nicht zugebe, dass ich selber solche Voreingenommenheiten [habe], sondern immer so in dieser Verteidigerrolle bin. (...) Also sich dort hinzusetzen und zu sagen: 'Jaja, ihr habt ja recht. Es gibt ja wirklich solche.' Das würd ich mir möglichst gerade dort, wo's ganz hart auf hart geht, nicht zugeben."

Dilemma der Verallgemeinerung: Wenn Christa zugeben würde, dass sie selbst über schwierige KlientInnen frustriert ist, würde sie rechten Ideologien in die Hände spielen. Daher schämt sie sich für ihre Voreingenommenheiten, kann im Rahmen des Vorurteilsmodells jedoch nur konstatieren, dass sie jetzt auch ein wenig so wird wie die Öffentlichkeit und die Verwandten. Handlungsmöglichkeiten jenseits beschämter Selbstbeschuldigungen eröffnet ihr dieses Modell nicht.

⇒ Das Vorurteilsmodell macht handlungsunfähig

Die einzige antirassistische Strategie, die das Vorurteilsmodell nahelegt, besteht darin, den Vorurteilen keinesfalls zu entsprechen. Da immer irgend jemand den Vorurteilen entspricht, behalten die Vorurteile immer recht. Daher werden diejenigen, die sich gegen Vorurteile wenden, mit der Zeit immer unsicherer. Denn es gibt immer Gegenbeispiele für eine pauschale Verallgemeinerung. Spätestens, wenn sie selbst ebenfalls feststellen, dass nicht alle Ausländer lieb sind, wissen sie nicht mehr, was sie tun sollen.

#### *Erklärung: Institutionelle Strukturen*

Das ist auch deshalb so, weil das Vorurteilsmodell durch institutionelle und andere soziale Strukturen gefördert und stabilisiert wird. Ich wechsele jetzt das Beispiel zu einer deutsch-polnischen Jugendbegegnung, die eine Diplomandin von mir, Vera Thoma untersucht hat. Der institutionelle Einfluss fängt bei solchen Begegnungen schon damit an, dass die Jugendlichen sich als VertreterInnen ihrer Nation begegnen. Denn die Begegnung findet nicht zwischen Schulklassen oder zwischen Mädchen und Jungen oder zwischen 18-jährigen und 24-jährigen, sondern eben zwischen Deutschen und Polen statt. Für viele beteiligte Jugendliche ist ein solcher Austausch das erste Mal, dass sie sich in ihrem Alltag als „deutsch“ bzw. als „polnisch“ definieren.

Eine weitere strukturelle Schieflage entwickelte sich dann bei der gemeinsamen Tätigkeit Segeln. Dadurch dass „die Polen“ – man bemerke, dass ich hier pauschal verallgemeinern kann – seit langem an der Ostsee leben und segeln können, waren sie auf den Booten die Segelkönner. Für die Deutschen blieben die Zuarbeiten. Das wurmte letztere, so dass sie sich schon auf die Rückbegegnung freuten. „Die Deutschen“ können nämlich Schi Fahren, während „die Polen“ dann erst einmal zu Fuß den Berg hoch müssen bis sie überhaupt das Lift Fahren gelernt haben.

Soziale Kategorisierung: Minimale Unterschiede genügen zur Gruppenbildung. Wenn diese eine materielle Grundlage haben oder institutionelle abgesichert werden, führt das in einen Teufelskreis: Gerade dadurch, dass die interkulturelle Verständigung als zwischen-kulturelle angelegt ist, fördert sie kulturelle Verallgemeinerungen. Wenn man Rassismus als Vorurteil definiert, kommen die TeilnehmerInnen von Begegnungen in eine ganz blöde Situation: Sie sollen Vorurteile abbauen, in einer Situation, die zunächst zu pauschalen Verallgemeinerungen ermuntert.

⇒ Gerade wenn „Vorurteile“ durch tatsächliche Unterschiede oder Diskriminierung gestützt werden, lenkt das Bekämpfen von Vorurteilen den Blick in die falsche Richtung

## ***Zusammenfassung***

Das Vorurteilsmodell erscheint auf den ersten Blick gerade für die Bildungsarbeit einfach, praktikabel und überzeugend. Denn Bildungsarbeit setzt fast immer an konkreten Menschen an, selbst wenn oft darauf hingewiesen wird, dass viele Probleme gesellschaftlich verursacht oder verschärft werden. Und wer auf der Grundlage des Vorurteilsmodells annimmt, dass manche Menschen besonders starr und falsch verallgemeinern, kann versuchen, diese Menschen zu ändern und so Rassismus bekämpfen.

Es ist aber sehr fraglich, ob man Rassismus überhaupt als Problem individuell falscher Ansichten verstehen kann. Wenn der Lebensstandard in Polen deutlich niedriger ist als in Deutschland, kann Jugendlichen kaum davon abbringen, dass sie den Schluss ziehen, „Wir haben es besser“ und oft auch „Wie haben es verdientermaßen besser“. Solche Schlüsse sind natürlich nicht erwünscht und sie werden oft tabuisiert. Wir müssen uns aber fragen, ob mit dem Verbot solcher Schlussfolgerungen auch das Problem des Rassismus oder allgemeiner gesprochen des Ethnozentrismus verschwunden wäre?

## ***2. Rassismus als Struktur sozialer Ungleichheit***

Bei Rassismus handelt es sich um ein gesellschaftliches Dominanzverhältnis (Rommelspacher 1995), das in vieler Hinsicht über die Vorurteile einzelner Menschen hinausgeht. Zum Beispiel muss eine Hausbesitzerin keine Vorurteile haben, um zu erkennen, dass sie von "Ausländern" hohe Mieten für schlechte Wohnungen erhalten kann. Ein Schulsystem, in dem selbstverständlich nur deutsch gesprochen wird, wird Kinder benachteiligen, die zu Hause andere Sprachen gelernt haben. Dann stellen LehrerInnen zwangsläufig fest, dass "zu viele ausländische Kinder" den Klassenschnitt senken und die meisten LehrerInnen werden entsprechende "Vorurteile" entwickeln und sich von den "Problemkindern" abwenden. Ein politisches System, das jeden Menschen einem Staat zuordnet, fördert Nationalismus. Die extremen Ungleichheiten zwischen Staaten und der Umstand, dass Bürger an ihren Staat gebunden bleiben, auch wenn sie in ihm kaum überleben können, tut ein übriges.

Diskriminierende und benachteiligende Strukturen erzeugen fast zwangsläufig Vorurteile, die die negativen Auswirkungen der Diskriminierung auf die Betroffenen verschärfen und legitimieren. Daher ist es nicht ausreichend, wenn alle LehrerInnen ihre Einstellung ändern und nun gut von ausländischen Kindern denken würden. Solange sich das Schulsystem nicht ändert, bleibt die Gefahr groß, dass die Mehrheit der Wohlmeinenden irgendwann an den "negativen Erfahrungen" scheitern würde und dann "mit gutem Grund und aus Erfahrung" behauptet, dass die ausländischen Kinder eben ein Problem seien.

Ein angemessenes Modell des Rassismus kann sich also nicht auf die Interaktionsebene beschränken, sondern muss neben zwischenmenschlichen Feindseligkeiten auch gesellschaftliche (Macht-)Strukturen betrachten. Wie können wir uns Rassismus in gesellschaftlichen Strukturen theoretisch vorstellen? Der französische Soziologie Bourdieu untersucht Ungleichheitsbeziehungen, die soziale Räume objektiv strukturieren. Zum Beispiel verfügen die Mitglieder einer Gesellschaft über Ressourcen (Bourdieu 1983). Diese nennt Bourdieu "Kapital", auch wenn es sich nicht um ökonomisches Kapital (Geld, Besitz), sondern z.B. um Bildungsabschlüsse, d.h. um kulturelles Kapital, oder nützliche Beziehungsnetze, also soziales Kapital, oder Ansehen, d.h. symbolisches Kapital handelt. Jedes Individuum verfügt über eine unterschiedliche Menge und Zusammensetzung von Kapital. Ordnet man die Menschen entsprechend ihrem Kapitalbesitz in einem mehrdimensionalen mathematischen Raum an, so werden sich an verschiedenen Stellen Cluster von Menschen bilden, die über eine ähnliche Kapitalmenge und -verteilung verfügen. Diese bezeichnet Bourdieu als "Klassen". Klassen entstehen also dadurch, dass Menschen eine objektiv ähnliche Position im sozialen Raum einnehmen. In dieser Hinsicht sind Beziehungen zwischen Klassen unabhängig von den Interaktionen oder Selbstdefinitionen der Beteiligten (Bourdieu 1992).

- Folie 1-

Mit "objektiv" meint Bourdieu jedoch nicht, dass man z.B. kulturelles Kapital von einem unabhängigen Standpunkt aus "neutral" und eindeutig messen könnte. Vielmehr streicht er heraus, dass der Wert des Kapitals immer von kollektiven Übereinkünften und damit auch von Subjekten und

subjektiven Perspektiven abhängig ist. Zum Beispiel kann eine zweisprachig aufgewachsene Pflegehelferin die gleichen Sprachfertigkeiten haben wie ein diplomierter Übersetzer. Dennoch ist das kulturelle Kapital des Übersetzers höher, weil er über einen allgemein anerkannten Bildungstitel verfügt. Auch kann er sein kulturelles Kapital leichter in ökonomisches Kapital umtauschen, denn für viele Stellen braucht es zumindest aus der Sicht der einstellenden Institution ein Diplom. Die Bedeutung von kollektiven Übereinkünften für den Wert von Kapital zeigt sich aber auch daran, dass eine Protestbewegung der Zweisprachigen ohne Diplom möglicherweise eine Gleichstellung mit den diplomierten Einsprachigen erreichen könnte. Dann hätte ihr kulturelles Kapital an Wert gewonnen, ohne dass sich ihre Sprachkenntnisse verändert hätten.

Bourdieu hat sich kaum mit Rassismus befasst, nennt aber das Ansehen einer Person "symbolisches Kapital". Ich habe vorgeschlagen eine weitere Ressource – rassistisches symbolisches Kapital – einzuführen (vgl. ausführlicher Weiß 2001). Denn wenn Rassismus in einer Gesellschaft institutionalisiert ist, werden rassistisch konstruierte Menschen und Menschengruppen symbolisch abgewertet. Indem die dominante Kultur und die dominanten Institutionen in einer Gesellschaft vorsehen, dass bestimmte Menschen weniger Rechte haben und ein Problem sind, wird deren Ansehen beschädigt. Zum Beispiel müssen rassistisch Dominierte immer wieder beweisen, dass sie überhaupt zu denjenigen gehören, die an einer Gesellschaft partizipieren können. Ihr Rechtsstatus ist unsicher. Sie sind persönlich von Angriffen bedroht und die Gruppe, der sie angehören, wird zur Zielscheibe von Ausgrenzung und Terror.

Eine solchermaßen rassistisch delegitimierte Gruppe hat es schwerer, den eigenen Kapitalbesitz umzutauschen und einzusetzen. Zum Beispiel zeigt Essed (1991), dass gebildete schwarze Frauen aufgrund ihrer Hautfarbe häufig als ungelernete Arbeiterinnen betrachtet werden, selbst wenn sie eindeutig z.B. als Ärztin erkennbar sind. Für unsere Zwecke ist die Bourdieu'sche Theorie nützlich, weil man in ihr erfassen kann, dass rassistisch Delegitimierte strukturell symbolisch schlechter gestellt sind, auch wenn von konkreten Gegenübern oder Institutionen Gleichheit simuliert wird. Ihre Position bleibt objektiv belastet und die asymmetrischen Machtverhältnisse sind nur zeitlich oder sozialräumlich aufgehoben. Zum Beispiel kann auch ein vollständig assimilierter Jude nie sicher sein, ob nicht irgendwann wieder Ahnenforschung betrieben wird, die ihn "enttarnt" (Sartre 1989).

-Folie 2-

In einem solchen Modell beschränkt sich Rassismus nicht auf die Handlungen böswilliger Menschen. Vielmehr enthalten gesellschaftliche Institutionen und Übereinkünfte die Selbstverständlichkeit, dass bestimmte Menschen symbolisch abgewertet werden können. Dadurch verändern sich die Positionen im sozialen Raum: In einer rassistischen Gesellschaft finden sich schwarze Ärztinnen an einer anderen Stelle wieder als weiße Ärztinnen. Das ist auch dann "objektiv" der Fall, wenn sie gerade nicht direkt diskriminiert werden, wenn sie sich nicht selbst als "unterdrückt" ansehen oder wenn sie gut mit weißen ÄrztInnen befreundet sind.

Herausstreichen, dass Individuen sich unterschiedlich verorten können

### 3. Was heißt das für antirassistische und interkulturelle Bildungsarbeit

A) Man muss zwischen Situationen mit Machtgefälle und Situationen unterscheiden, in denen es nur Verständigungsprobleme gibt.

Folie

Mich interessiert das Thema Rassismus also strukturelle Machtasymmetrien. Darauf gehe ich im Folgenden ein. Vorurteilsmodell: Bewusstseinsbildung allein führt in die Sackgasse. Es braucht auch strukturelle Veränderungen.

#### **I) Strukturelles**

Alle antirassistisch Engagierten – egal ob dominant oder dominiert – stehen vor dem Problem, dass sie in ihren Interaktionen gegen Strukturen arbeiten, die Rassismus immer wieder fördern und stabilisieren. In dieser Situation muss zwischen der Kompensation institutionell verursachter rassistischer Effekte und der direkten Bekämpfung des strukturellen Rassismus unterschieden werden. Das Vorurteilsmodell ermöglicht ungeachtet der oben dargestellten Kritik eine teilweise Kompensation von rassistischen Strukturen. Wenn eine bestimmte soziale Gruppe strukturell benachteiligt wird, steuert dem die positive Voreingenommenheit und das Verbot negativer Vorurteile ebenso pauschal entgegen. Das relativ bedingungslose Engagement für die Anliegen ihrer KlientInnen führt zwar dazu, dass die FlüchtlingssozialarbeiterInnen selbst immer frustrierter werden. Es ist jedoch festzuhalten, dass ihr Berufsethos ihnen hilft, dauerhaft und in der Praxis zu ihren KlientInnen zu stehen, auch wenn diese durch rassistische Institutionen und Diskurse entwertet werden. Ein anderes Beispiel für handlungspraktische Kompensationen ist die Gewohnheit, bei Konflikten zunächst nach freundlichen Erklärungen zu suchen. Eine Sozialarbeiterin meint z.B.: "So was sind Missverständnisse, die von der Sprache abhängen und die also (...) beseitigt werden können, wenn die Sprache richtig beherrscht wird." Eine andere Gruppe pflegt intensive persönliche Kontakte zu rassistisch Dominierten und überwindet damit in ihrem Lebensumfeld rassistische Segregation.

Kompensation rassistischer gesellschaftlicher Strukturen kann aber keine strukturellen Veränderungen ersetzen. Hier geht es um Macht und um politische Auseinandersetzung.

⇒ Politische Forderungen von Minderheiten kennen und unterstützen

Politische Auseinandersetzung findet aber auch auf der Interaktionsebene statt, so dass rassistische Strukturen auch auf der Interaktionsebene direkt angegriffen werden können. Denn solange Rassismus von kollektiven Übereinkünften abhängt, wird auch in Interaktionen darüber entschieden, was selbstverständlich "für alle" klar ist und was nicht.

Im Umgang mit rechten Vorurteilen: ein interessanter Unterschied zwischen inhaltsbetonten und beziehungspraktischen antirassistischen Strategien entdecken.

Inhaltsbetonte Strategien: argumentativ

Beziehungspraktische Strategien setzen nicht am Dissens über Inhalte an, sondern sie stellen die Handlungsroutinen und die gemeinsame Situationsdeutung, also die Voraussetzung für erfolgreiche Interaktionen, in Frage. In einem Rollenspiel deutet eine Antirassistin "Erkenntnisse über Ausländer", die als "unverbindliche Meinungsäußerung" angeboten wurden, als direkten Angriff auf ihre persönlichen Werte um und unterbricht durch eine entsprechend verärgerte Reaktion die Aufklärungsroutine zwischen einem "Sprachrohr der allgemein geteilten Erfahrung mit Ausländern" und einer "Ausländerfreundin". Ihr Gegenüber ist verdattert und bemüht sich aktiv darum, den sich abzeichnenden persönlichen Konflikt mit einer Freundin zu vermeiden. Einige AntirassistInnen hatten eine hohe Kunst darin entwickelt, rassistische Andeutungen einerseits aktiv um zu verstehen und sich andererseits, wenn es ihnen zu weit ging, deutlich zu positionieren oder die Bemerkung lächerlich erscheinen zu lassen.

Meist geht es eben nicht darum, jemanden darüber aufzuklären, dass er oder sie "falsch" verallgemeinert hat. Vielmehr muss rassistisches symbolisches Kapital, also eine Machtressource angegriffen und entwertet werden.

## II) Bewusstseinsbildung

In Situationen mit Machtgefälle machen Dominante und Dominierte verschiedene Erfahrungen und wenn sie ihr Leben entwerfen, gehen sie von vornherein von anderen Möglichkeitsräumen aus. Zum Beispiel kommen rassistisch Dominante aus der Mittelschicht problemlos durch den Zoll. Die Männer müssen im öffentlichen Raum keine Angst vor Übergriffen haben und wenn sie eine Wohnung oder einen Arbeitsplatz suchen, werden sie gemäß ihrer Leistungsfähigkeit und nicht gemäß ihres Aussehens beurteilt. Es ist leicht für sie, das Gefühl zu entwickeln, dass ihnen die Welt offen steht und dass sie vieles von dem, was sie wollen, erreichen können. Sie entwickeln in Bourdieus Worten einen

"klassenspezifischen Habitus", eine verinnerlichte, verkörperlichte und praktische Perspektive auf die Welt, die an ihre eigene objektive soziale Position angepasst ist. Und zwar nicht, weil sie bewusst geplant wäre, sondern weil sie vergleichsweise gut zu der Welt passt, in der sie leben (Bourdieu 1987).<sup>6</sup>

Selbstverständlichkeit von Dominanz: Viele rassistisch Dominante im Hinblick auf Rassismus einfach ganz selbstverständlich so wie schon immer. Dass andere Menschen andere Erfahrungen machen und in anderen Möglichkeitsräumen Entscheidungen treffen, müssen sie erst durch Identifikation oder Aufklärung lernen, und sie können sich kaum vorstellen, wie es ist, alltäglich und häufig in kaum vorhersehbarer Weise delegitimiert zu werden. Es ist für rassistisch Dominante also aufgrund ihres klassenspezifischen Habitus schwieriger ein alltagspraktisches Gefühl dafür zu entwickeln, was Rassismus jenseits von bösen Absichten ausmacht. Wenn Institutionen "unabsichtlich" diskriminieren, merken sie es nicht "am eigenen Leib", sondern höchstens durch Identifikation mit Betroffenen oder kognitive Überlegungen. Die Aufgaben antirassistischer interkultureller Bildungsarbeit sind also:

- a) Für die Dominierten: Eigene Interessen, eine eigene Perspektive entwickeln und Ermächtigung darin, sie sichtbar zu machen
- b) Für die Dominanten: Lernen, dass es andere Perspektiven gibt als die eigene und Kompetenz damit umzugehen
- c) Für alle: Klarheit darüber, dass es sich um soziale, politische etc. Konflikte handelt, die die Interaktionen prägen aber nicht rein durch zwischenmenschliche Freundlichkeiten bewältigt werden können.

Dazu gehören auch die Strukturen innerhalb der Bildungsarbeit:

### ***Praktische Vorschläge:***

#### ***Voice und Sichtbarkeit für die dominierte Perspektive***

In der öffentlichen Debatte geht es selten um die Opfer. Wenn einzelne MigrantInnen sich an Bildungsangeboten beteiligen, müssen sie oft „für alle sprechen“ und sich assimilieren. Bsp. Israel-Arab-Conflict Resolution

⇒ Aktives Erarbeiten von unterdrückten Perspektiven. Nicht einzelne MigrantInnen in die Opferrolle zwingen, sondern gemeinsam erarbeiten, was im Interesse dieser Gruppe sein könnte oder in zugewiesenen Rollen Perspektivübernahme. Wenn größere Gruppen aller Parteien da sind: inszenierte Debatte, symmetrische Formen Bsp. Kenia Abwechselndes Fragen in Gruppen. Mangel an Einigkeit darüber wie es in Europa wirklich ist

⇒ Es gibt Grenzen der Benennbarkeit und der Akzeptanz. In stark machtasymmetrischen Situationen findet sich oft niemand, der das Problem überhaupt so benennen kann, dass die anderen es verstehen.

⇒ Interessen der dominierten Gruppen bei der Planung einbeziehen oder zumindest im Auge behalten. Z.B. Angebote in denen Dominierte Coping-Strategien entwickeln können.

Für Dominante:

---

<sup>6</sup> Das Habituskonzept ist komplex und kann hier nicht ausführlich dargestellt werden. Gerade für ein psychologisches Publikum muss jedoch betont werden, dass es sich weder um ein deterministisches noch um ein individualistisches Konzept handelt. Obwohl der Habitus einerseits "eine unbegrenzte Fähigkeit ist, in völliger (kontrollierter) Freiheit Hervorbringungen – Gedanken, Wahrnehmungen, Äußerungen, Handlungen – zu erzeugen" (Bourdieu 1987, S. 103) liegen diese doch andererseits "stets in den historischen und sozialen Grenzen" (ibd.), gemäß derer sich ein Habitus entwickelte. Die "konditionierte und bedingte Freiheit, die er bietet, [steht] der unvorhergesehenen Neuschöpfung ebenso fern wie der simplen mechanischen Reproduktion ursprünglicher Konditionierungen" (ibd.). Viele Handlungen passen zu einer bestimmten Lebenslage und ein Klassenhabitus wird von individuellen Subjekten, von Familien und anderen kollektiven Akteuren sehr unterschiedlich gelebt.

- ⇒ Man kann Dominante nicht als Einzelperson dafür verantwortlich machen, was insgesamt schief läuft. Schuldzuschreibungen und Tabuisierung vermeiden. Offene Konfliktaustragung fördern
- ⇒ Einen Blick dafür bekommen, dass es um heterogene politische Interessen geht: In den Bildungsmaßnahmen machen v.a. Mittelschichtsangehörige mit, die ziemlich viele Mittel dafür bekommen, dass sie sich interkulturell betätigen. Für Mittelschichtler positive Anreize schaffen: Es ist hipp, toll, schön, interkulturell zu sein.
- ⇒ Öffentlichkeitsarbeit: Indem man öffentlich macht, wie toll es ist, sich zu begegnen, verändert man Anreizstrukturen, häuft symbolisches Kapital an.
- ⇒ Es gibt aber auch Milieus, für die stellen Migranten und Mittelschichtsangehörige eine (imaginierte) Konkurrenz dar => Konflikte austragen.
- ⇒ Kollektive Ziele: Ich will in einer pluralen, offenen, gewaltarmen, multikulturellen Gesellschaft leben und setze mich dafür ein.

#### Literatur

- Allport, Gordon W. (1971). *Die Natur des Vorurteils*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Bourdieu, Pierre. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In Reinhard Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt Sonderband 2, S. 183-198). Göttingen: Schwartz.
- Bourdieu, Pierre. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. (1992b). Sozialer Raum und Symbolische Macht. In *Rede und Antwort* (S. 135-154). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Essed, Philomena. (1991). *Understanding everyday racism. An interdisciplinary theory*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Rommelspacher, Birgit. (1995a). *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*. Berlin: Orlanda.
- Sartre, Jean-Paul. (1989). Betrachtungen zur Judenfrage. In *Drei Essays*. Frankfurt/M.: Ullstein.
- Weiß, Anja. (1999). *Rassistische Effekte unter antirassistisch engagierten MultiplikatorInnen. Zur interaktiven Reproduktion einer symbolisch vermittelten Dimension sozialer Ungleichheit*. Berlin: Dissertation an der Humboldt-Universität Berlin.
- Wetherell, Margaret & Potter, Jonathan. (1992). *Mapping the language of racism. Discourse and the legitimation of exploitation*. New York, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore: Harvester Wheatsheaf.

## **5 Konzeptionen antirassistischer Jugendbegegnungen**

### **a. Diên Hông**

Nach den rassistischen Ausschreitungen 1992 in Rostock-Lichtenhagen beschlossen VietnamesInnen, ihr Schicksal selbst aktiver zu beeinflussen und vor allem den Kontakt zu deutschen EinwohnerInnen der Hansestadt zu suchen und zu gestalten. Im Oktober 1992 gründeten sie den Verein Diên Hông - Gemeinsam unter einem Dach e.V.

Der Verein arbeitet für ein besseres Zusammenleben und Chancengleichheit zwischen Deutschen, VietnamesInnen und anderen Zugewanderten. Ein besonderer Schwerpunkt der Engagements liegt in der sprachlichen und beruflichen Qualifizierung Zugewanderter in der Rostocker Region.

Die Aktivitäten des Vereins zur Bekämpfung von Fremdenfeindlichkeit und Rassismus haben über die Grenzen von Mecklenburg-Vorpommern hinaus Anerkennung gefunden.

Vietnamesisch-rumänisch-siebenbürgisch-sächsisch-ungarische Jugendbegegnung  
an multinationalen Stätten in Siebenbürgen,  
12. bis 22. August 2001 in Arbegen/Agârbiciu (Rumänien)

Tagebuchnotizen von Georgiana Rodica Florea, Raluca Tarta (beide Cluj-Napoca/Klausenburg) und den Gebrüdern Huy und Hoang Nguyen Quang (beide Rostock). Redaktion: Michael Hugo (Rostock)

Montag, 13. August 2001

Huy und Hoang: Unsere Gruppe, die aus neun Mitgliedern besteht, ist am Sonntagmorgen um 5.01 Uhr von Rostock mit dem Zug gestartet und in Lübeck, Hamburg und Wien umgestiegen. Ab dort hatten wir Schlafplätze – die rumänischen Grenzbeamten haben sich schon die Augen gerieben, als sie uns um Mitternacht sahen: Vietnamesen!? Was wollen die denn in Rumänien? Aber Thinh und Michael hatten so viele Papiere, dass sie uns einfach einreisen lassen mussten.... Am Montagmorgen sind wir dann um 8:59 Uhr in Medias eingetroffen, Ulf und Dieter vom Deutschen Forum holten uns mit einem Bus vom Bahnhof ab, im Kirchhof erwarteten uns duftender, heisser Kaffee und süßes Gebäck. Aber auch zwei Mädchen: Lidia und Adriana, die Roma (Zigeuner) sind und aus einem nordsiebenbürgischen Dorf kommen, in dem nicht erst nach dem Wegzug der Sachsen\* (Deutschen) wohl alle Roms evangelisch geworden sind und nun der deutschen Kirche angehören. Die beiden sind noch ein bissl schüchtern. Weil sie noch die einzigen Mädchen sind?? Aber sie sprechen ganz gut deutsch. Eigentlich besser als die meisten von uns...

Nach drei Stunden, in der wir etwas Zeit hatten, um uns von der langen Reise zu erholen, ging die Reise mit einem gemieteten Kleinbus nach Arbegen weiter. Wir waren aufgeregt, da Rumänien Vietnam ähnelt und deshalb fühlten wir uns hier wie zu Hause.

<<http://www.dienhong.de/fotos/Rumaenien10pre.jpg>> Ab circa 13:00 Uhr fand der Bezug der Zimmer und dann, eine Stunde später das erste Kennenlernen mit unseren neuen Freunden statt.

Anschließend wählten wir ein Versorgungsteam: aus jeder Gruppe wurden je zwei von uns ausgesucht, die nun jeden Tag darauf achten sollten, dass und was eingekauft werden muss. Und das auch abgewaschen wird. Da haben wir doch gleich einen Plan gemacht.....

Der erste Tag war also ganz gut und wir sind mal gespannt, wie die anderen Tage weiter gehen werden!

Georgi: Ein neuer Tag beginnt, und das nach einer langen Nacht, in der wir leider nicht sehr viel schlafen konnten. Und das wegen der Emotionen für den folgenden Tag, die unseren Schlaf raubten. Ich erfahre, dass die Vietnamesen schon in Medias auf uns warten und das schon seit kurz vor neun Uhr. Wir; die Gruppe aus Cluj (Klausenburg), die aus fünf MitgliederInnen, darunter drei Mädchen, besteht, steigen um 10.07 Uhr voller Spannung in den Zug und hoffen, dass die neun Tage mit den Vietnamesen, eine Zeit ist, um neue Freunde zu finden. In Medias wartet schon der Vorsitzende des

Deutschen Forums, Ulf Ziegler, der auch evangelischer Pfarrer ist, auf uns. Wir steigen also seinen Bus und fahren nach Agarbiciu (Arbegen), wo die Begegnung und das erste Kennenlernen mit unseren neuen Freunden aus Rostock stattfindet. Ich bin mit der Hoffnung hierher gekommen, eine für uns neue Kultur und Religion kennenzulernen; neue, vertrauensvolle Freunde zu finden und mit ihnen weiterhin für die nächste Zeit in Verbindung zu bleiben.

Raluca: Ich erwarte auch eine ganz neue und besondere Erfahrung: weil die Rostocker Jugendlichen ja eine andere und spezielle Kultur haben.

Georgi: Am ersten Abend, hatten wir den Wunsch, einen Spaziergang zu machen und das haben wir eigentlich auch getan. Somit hatten wir auch die Möglichkeit gefunden, das Dorf mit den Rostockern gemeinsam zu erforschen.

\* Die Klärung des Herkunftsgebietes der Siebenbürger Sachsen ist bis heute unter Wissenschaftlern nicht eindeutig geklärt: Bei der im 12. Jahrhundert unter dem ungarischen König Geisa II. erfolgten ersten Ansiedlung von Deutschen hießen diese Flanderer und Flamen, in anderen Dokumenten werden diese MigrantInnen als Wallonen oder deutsche Gastsiedler bezeichnet. Letzteres war auch eine Selbstbezeichnung der Deutschen, bis hinein ins 18. Jahrhundert. Weitere sichere Quellen berichten, dass Teile der NeusiedlerInnen u.a. aus Gebieten des heutigen Luxemburgs, aus den Bistümern Trier, Köln und Lüttich sowie aus Niedersachsen (Harz) kamen. Das scheint über die Mundartforschung gesichert zu sein. Die Bezeichnung Siebenbürger Sachsen ist wohl eine durch die Ungarn gegebene. In der Frage der Ursprungsheimat haben die in Transsilvanien lebenden Sachsen mit den in Leipzig, Dresden oder Chemnitz lebenden Sachsen jedenfalls wenig gemeinsames.

Dienstag, 14. August 2001

<<http://www.dienhong.de/fotos/Rumaenien16pre.jpg>> Georgi: Nach dem Frühstück haben wir begonnen uns näher zu begegnen und gemeinsame Gespräche zu führen: Heute ist der Kennenlerntag. Ulf Ziegler gibt uns am schattigen Hof unseres Hauses eine Einführung in Landes- und Politikkunde Rumäniens. Mit diesem Thema fand auch ein Gespräch über das Leben und das Land Siebenbürgen statt, in dem unsere ausländischen Freunde aufgeklärt wurden. Ulf hat zwei wichtige Dienstermine: nachmittags eine Beerdigung und am frühen Abend ein Traugespräch. Umso schöner, dass er trotzdem bei uns sein kann!

Michael: 14.00 Uhr, Mittagszeit: Wir fahren nach Medias, um den (ungarischen) katholischen Pfarrer Pal Harai zu besuchen, der uns schon vor seinem Kolping-Jugendzentrum warmherzig begrüßte. Er erzählte uns über die Situation der zwei Millionen Menschen zählenden ungarischen Minderheit in Rumänien und seine mehr als sechsjährige Haftzeit, die er wegen einer (falschen) Denunziation in den 50-er Jahren antreten musste. Er berichtete uns über

<<http://www.dienhong.de/fotos/Rumaenien18pre.jpg>> das harte Leben im Gefängnis, die Arbeit im Steinbruch und beim Bau eines Kanals, von den Schikanen der Wärter und von Klopfzeichen, geschmuggelten Kassibern, der Freude über Verpflegungspäckchen von Verwandten und die Solidarität der Häftlinge, das uns sehr beeindruckt hat. Diese Jahre, die er im Gefängnis\*\* verbringen mußte, waren, sind und werden immer noch eine prägende Erinnerung für ihn sein. Nach diesem eineinhalbstündigen Gespräch, das Pfarrer APL in Deutsch, dann auch wieder in Ungarisch und Rumänisch mit uns führte (Mineral hatte schwer zu übersetzen), besichtigten wir die ungarische Kirche.

Georg: Zurück in Agarbiciu. Dort hatten wir in der Abenddämmerung die Gelegenheit, das Kinderheim mit den derzeit ca. 35 Kindern zu besuchen. Sonst leben hier über 130, die zwischen 7 und 18 Jahren jung sind. Sie waren sehr froh uns zu sehen und ihre Augen strahlten. Beeindruckend, für uns Rumänen war jedenfalls das Leid, dass wir auf den Gesichtern dieser Kinder sehen konnten. In manchen Gesprächen mit den Älteren hörten wir von der ziemlichen Perspektivlosigkeit: Sie wissen einfach nicht, wohin sie gehen sollen, wenn sie 18 Jahre alt geworden sind ... wollen die meisten

wirklich zurück auf die Straße, weil dort, so ihre Hoffnung, das richtige Leben auf sie wartet?? Wir wissen nicht, was diese Kinder aus Arbegem in ihrem Leben weiter machen wollen... Liegt es vielleicht auch an dem rudimentären Personal, der sich nicht so gründlich um sie kümmert? Im Haus sahen wir einige Ausrüstungsgegenstände, da war alles da, was sie brauchen: Die Kinder hatten einen Fernseher; ein Spiel- und Sportraum, wo sie uns empfangen; alle Zimmer hatten vier oder sechs Betten und wirkten sehr aufgeräumt. Nachdem wir mit einigen von ihnen kurze Gespräche geführt hatten, auch über die Situation von Straßenkindern in Rumänien und Deutschland, sangen uns die Kinder zwei Lieder, was von uns natürlich mit Süßigkeiten (Haribos! Und Schokolade.) belohnt wurde. Aber viel wichtiger war unser Versprechen, dass wir noch diese Woche ein großes Fußballspiel (so eine kleine Weltmeisterschaft mit Vietnam, Rumänien und Deutschland) mit ihnen machen würden. Damit unsere Jungs gegen sie antreten werden und wir etwas zusammen erleben können ... und so ein Fußballspiel ist doch sicher ganz spannend. Also: Hieu verabredete mit zwei Jungs den kommenden Freitag für die heißen Spiele aus.

Die Stunden rinnen, wir gehen nachdenklich, manche auch traurig, zurück in unserer Haus. Wir sitzen am Tisch vor unserem Haus, reden, schweigen, manche rauchen, bis nach Mitternacht. Die Sonne ist auch schon längst schlafen gegangen und wir machen dasselbe.  
<<http://www.dienhong.de/fotos/Rumaenien4-1pre.jpg>>

Michael: Was einigen Jungs am Tag nicht gelang, klappt kurz vor Mitternacht (!!): Phong und Huy handeln bei einem Bauern einen guten Preis für zwei lebende Hühner aus, bringen diese mit und beginnen mit dem Schlachten und Ausnehmen und Kochen bis früh um vier Uhr eine köstliche Suppe, die wir dann zum Frühstück probieren dürfen.

\*\* Nach unterschiedlichen Angaben bewegt sich die Zahl der in kommunistischer Zeit in Rumänien Verhafteten zwischen 300.000 und 1.000.000 Personen, darunter auch viele „bürgerliche“ Menschen rumänischer Herkunft.

<<http://www.dienhong.de/fotos/kofferpre.jpg>>  
Foto: Michael Hugo

**Adresse:**

Diên Hồng,  
Gemeinsam unter einem Dach e.V.  
Waldemarstr. 33  
18057 Rostock  
Tel.: 0381 769 83 05  
Homepage: [www.dienhong.de](http://www.dienhong.de)

### b. **Fanprojekt der Berliner Sportjugend**

Von 1984 bis 1987 existierte ein erstes Fan-Projekt Berlin, welches aus Mitteln des Bundesjugendministeriums gefördert wurde und einen wissenschaftlichen Auftrag hatte. Im Jahr 1990 kam es, unter der Trägerschaft der Sportjugend Berlin, zur Neuauflage sozialpädagogischer Fanbetreuung vor einer völlig veränderten politischen wie geographischen Struktur- zurückzuführen auf die Wiedervereinigung Deutschlands.

Die zu Beginn der 90-er Jahre insbesondere im Fußballgeschehen der fünf jungen Länder aufflackernde Aggressivität und Brutalität- man erinnere sich nur an die Bilder aus Dresden beim Europacup-Spiel gegen Roter Stern Belgrad, als sogar Wasserwerfer im Innenraum aufführen- mußte u.a. durch das junge Berliner Projekt aufgearbeitet werden.

Unter anderem organisierte das Berliner Fan-Projekt beispielsweise die friedlichen 'Trauermarsch der Hooligans des BFC Dynamo für den in Leipzig von der Polizei erschossenen Mike Polley (November 1990), welcher Resultat einer stabilen, sensibel arrangierten Sicherheitspartnerschaft zwischen den Wortführern der gefürchteten BiFis (Fans und Hooligans des BFC Dynamo) und der Berliner Polizei war.

Seit Anfang des Projekts waren die Fans von Hertha BSC und dem BFC Dynamo Zielgruppe der Arbeit. Inzwischen wurde der Kreis erweitert auf die Fans von Tennis Borussia und dem 1.FC Union Berlin.

Das Fanprojekt versteht sich als vereinsunabhängige sozialpädagogische Anlauf-, Vermittlungs und „Drehpunkteinrichtung“ für jugendliche Fan. Ziele der Arbeit sind insbesondere die Eindämmung der Gewalt rund um Fußballspiele; der Abbau extremistischer Orientierungen, die Steigerung von Selbstwertgefühl und Verhaltenssicherheit bei jugendliche Fußballanhängern und die Rückbindung dieser an ihre Vereine sowie die Schaffung eines Klimas, in dem gesellschaftliche Institutionen zu mehr Engagement für Jugendliche bewegt werden können.

Die genannten Ziele lassen sich insbesondere erreichen durch die Teilnahme an der Lebenswelt der Fußballfans z.B.: bei der Begleitung zu Heim- und Auswärtsspielen, durch Besuche an Treffpunkten und sonstiger Maßnahmen im Rahmen von „Streetwork“ sowie einer Vielzahl von Angeboten und Aktivitäten. Auszugsweise seien hier genannt: Einrichtung einer Stadion-Choreographie-Gruppe; Durchführung von Fußballturnieren und regelmäßige Sporttermine in verschiedenen Bezirken; U-16 und U-18-Auswärtsfahrten, nationale und internationale Jugendbegegnungen, kultur-, bildungs- und freizeitpädagogische Angebote und natürlich die Gesamtpalette der Individualhilfen und soziale Gruppenarbeit. Eine Besonderheit stellt das pädagogische Engagement im Berliner Jugendfußball dar, bei dem das Fanprojekt mit der Beratungsstelle Fairneß & Toleranz intensiv in Weiterbildungs- und Schulungsveranstaltungen des Berliner Fußballverbands eingebunden ist.

#### **Adresse:**

Fan-Projekt Berlin,  
Weißenseer Weg 51-55  
13053 Berlin  
Tel.: 030 9717 2650  
Fax: 030 9717 2742  
E-Mail: [fanprojekt@sportjugend.org](mailto:fanprojekt@sportjugend.org)

### ***c. Campus 15***

#### REUNION PROJECT IN BOSNIA AND HERCEGOVINA 60 TEENAGERS – 3 DIFFERENT COUNTRIES - 1 AIM

Sarajevo, 20 July 2001

Campus 15 is a non-governmental and non-profit German youth organization aiming to promote reconciliation and reintegration in areas of conflict. The Reunion Project now in progress brings back together many of the German, Dutch, Serb, Croat and Bosniac Muslim participants of Campus 15's first three summer camps, which were held annually in Germany between 1998 and 2000.

On the 9th July, the group of about 80 people - 60 teenagers from Bosnia and Hercegovina, the Netherlands and Germany, accompanied by camp counsellors and organizers, met here at the Centre for the Blind at Nedzarici. After three days spent settling in, looking round the town of Sarajevo and getting to know everyone in the group, we set off last Thursday for an eight-day trip round the country stopping at Derventa, Banja Luka, Mostar and Neum.

But this was not just a sight-seeing tour, our participants came together with a more serious plan. During the last six months contacts were made with the two blind schools in Bosnia and Hercegovina - that is in Nedzarici and Derventa, discussing plans for helping them to make their outside areas more suitable for the blind and handicapped children in the boarding schools there. In Nedzarici, we have been helping them with improvements to the play ground, in Derventa we started practically from scratch. In both projects we have been supported in all the heavy work by CIMIC, but our teenagers have all been working together to make progress with these projects. We purposely chose a project each in the Bosniac-Croat Federation and the Republika Srpska. The European Commission in their assessment of the project, put it this way. "They ( the participants) will not only learn through other people, from other cultures, but also have the satisfaction of contributing to the reconstruction of Bosnia and Hercegovina."

#### OTHER PROJECTS

At Campus 15's annual summer camps in Germany, young people from all three ethnic groups in Bosnia and Hercegovina meet teenagers from other European countries. During the three-week programme they are involved in lots of sporting and creative activities together, and so have plenty of time to make friends, and discuss serious and more light-hearted matters. In this way prejudice and inter-ethnic tension is eased.

"At first glance, it seems like we are organizing normal summer camps", Hubert Simon says. "In reality, dedicated and experienced counsellors work to overcome racial and ethnic hatred by encouraging mutual understanding and fostering reconciliation and integration." Another summer camp will take place from 30th July to 20th August in Königswinter, near Bonn, Germany. This is the fourth such camp and will, for the first time, include teenagers from Great Britain.

#### BACKGROUND

The charity, Campus 15, was founded in March 1997. All the organizational work is done by volunteers. Our aim is to bring young people from conflict areas together with teenagers from other European countries in an effort to build a network of friendship and trust. The Reunion Project offers our former summer camp participants the opportunity of actually contributing - although on a small scale - to the reconstruction of Bosnia and Hercegovina. Funding for the youth projects comes in part from the European Commission and the German Foreign Office, but we also rely heavily on individual donations and our own fund-raising activities. Although the youth projects are covered financially for this year, we are still looking for financial support to pay for the work here in the outside areas at the blind schools.

**Adresse:**

Campus 15

C/o Hubert Simon

An der Schlade 9

53797 Lohmar

Tel.: 02246-7480

Homepage: [www.campus15.org](http://www.campus15.org)

## **6 Qualitätsmanagement antirassistischer Projekte** (Sarah Schumacher)

### **6.1. Chancen und Grenzen antirassistischer Bildungsarbeit – Fragen zur Reflexion von Konzepten antirassistischer Erwachsenenbildung**

Wer erkennen möchte, wo die Chancen und wo die Grenzen antirassistischer Erwachsenenbildung liegen und wie mit dem richtigen Konzept eine antirassistische Wirkung erzielt werden kann, kommt nicht umhin, über die einzelnen Konzepte antirassistischer Erwachsenenbildung zu reflektieren. Qualitätskriterien, die im Kontext der politischen Bildung entwickelt wurden, geben zwar einige hilfreiche Anregungen, sind aber in der Regel zu allgemein formuliert als dass sie zur genaueren Bewertung antirassistischer Bildungskonzepte herangezogen werden könnten. Die Diskussion um die Qualität interkultureller und antirassistischer Bildungskonzepte ist zwar noch relativ jung, dennoch gibt es bereits einige Versuche, Mindeststandards für interkulturelle und antirassistische Trainings zu definieren: Rudolf Leiprecht hat im Rahmen des Projektes Antirassismusqualifikation (AQUA) einen Leitfaden für die Entwicklung antirassistischer Weiterbildungskonzepte entwickelt<sup>7</sup>, Ulla Siebert (Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e.V.), Sabine Jungk (Landeszentrum für Zuwanderung NRW) und Andreas Zick (Universität Wuppertal) haben eine Checkliste für OrganisatorInnen von antirassistischen und interkulturellen Trainings erstellt<sup>8</sup>.

Im Rahmen meiner Diplomarbeit<sup>9</sup> habe ich einen Fragenkatalog zur Reflexion von Konzepten antirassistischer Erwachsenenbildung entwickelt, in dem rassismustheoretisches Wissen, einige Gedanken aus den beiden vorgenannten Quellen und Erkenntnisse aus der politischen Bildung zusammenfließen. Dieser Fragenkatalog soll Anregungen bieten, um Konzepte antirassistischer Erwachsenenbildung zu überdenken. Er kann auch OrganisatorInnen von Weiterbildungsveranstaltungen als Planungshilfe dienen.

Dabei sind folgende Fragen für mich zentral:

- Sensibilisieren die Bildungskonzepte für die Mehrdimensionalität von Rassismus?
- Sind sie in der Lage, den TeilnehmerInnen Handlungsfähigkeit im Alltag zu vermitteln?
- Werden die Erfahrungen der TeilnehmerInnen einbezogen?
- Ist ein Konzept mit seinen einzelnen Bestandteilen in sich schlüssig?
- Welchen Stellenwert hat eine Evaluation des Trainings?

Allgemein gültige Antworten kann es auf diese Fragen nicht geben. Die Antworten können nur im jeweils konkreten Zusammenhang von den LeserInnen selbst gefunden werden. Es erscheint mir

---

<sup>7</sup> Leiprecht, Rudolf: Auf dem Weg zu Qualitätskriterien interkultureller und antirassistischer Weiterbildung – Ergebnisse einer Evaluation von Weiterbildungsveranstaltungen mit internationaler Teilnehmerzusammensetzung, in: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg (Hrsg.): Antirassismusqualifikation (AQUA). Dokumentation eines Projektes zur Weiterentwicklung und Verbreitung interkultureller und antirassistischer Kompetenz. Braunschweig 2000, S. 53-74.

<sup>8</sup> Ulla Siebert, Sabine Jungk, Andreas Zick: „Durch den Dschungel von Trainings“. Eine Checkliste für OrganisatorInnen von antirassistischen und interkulturellen Trainings. Düsseldorf 2001 (Bezug über IDA - Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e.V., Friedrichstr. 61a, 40217 Düsseldorf).

<sup>9</sup> Schumacher, Sarah: Chancen und Grenzen antirassistischer Bildungsarbeit – Theoretische Auseinandersetzung mit Konzepten für Erwachsene, Diplomarbeit im Studiengang Diplompädagogik (Studienrichtung Interkulturelle Pädagogik und Beratung) an der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg, Oldenburg 2001.

jedoch wichtig, die Grenzen antirassistischer Bildungsmaßnahmen wahrzunehmen und die Chancen, die sie enthalten, zu nutzen.

### **Der Fragenkatalog:**

#### **1. Liegt dem Konzept ein mehrdimensionales Rassismusverständnis zu Grunde? Sensibilisiert es für die verschiedenen Ebenen von Rassismus?**

##### **a) *Welcher Subjektbegriff und welches Gesellschaftsbild liegen dem Konzept zu Grunde? (vgl. Siebert u.a. 2001)***

Diese Frage ist wichtig, weil das gesellschaftstheoretische Grundverständnis den Ausgangspunkt für das Konzept bildet. Es kann entscheidenden Einfluss auf die Wirksamkeit haben (vgl. Cohen 1994: 10). Elias/Scottson bezeichnen es als „Denkverirrung“ (Elias/Scottson 1993: 72), wenn Gesellschaft und Individuum als voneinander getrennt verstanden werden. Rassismus kann weder auf holistische Weise nur als gesellschaftlich-strukturelles Problem angesehen werden noch individualistisch als Problem von Einstellungen und Verhaltensweisen (vgl. Cohen 1994: 19ff). Ebenso wenig ist Rassismus die Summe von Strukturen und Verhaltensweisen (vgl. Osterkamp 1996: 201). Vielmehr sollten Subjekte als sich aktiv vergesellschaftend und entsprechend ihrer jeweiligen Handlungsmöglichkeiten begründet handelnd verstanden werden. Sie sind verflochten in einer komplexen, von Diskursen, Ideologien, Praktiken und Machtverhältnissen strukturierten Gesellschaft.

##### **b) *Werden die Ebenen des Rassismus klar voneinander unterschieden und wird deren komplexe Verknüpfung bedacht?***

Die komplexe Verknüpfung der Ebenen des Rassismus zu reflektieren, erscheint mir entscheidend, da sonst die Gefahr besteht, Handlungsperspektiven auf verkürzte Weise anzunehmen, die Wirkungsmöglichkeiten des jeweiligen Konzepts inbegriffen.

Es ist wichtig zu bedenken, dass Rassismus auf der gesellschaftlich-strukturellen Ebene, der Bedeutungsebene und der interaktiv-subjektiven Ebene vorhanden ist (vgl. Lang/Leiprecht 2000: 450). Diese Ebenen stehen in enger Wechselwirkung miteinander. So müssen auch Einstellungen und Verhaltensweisen von Subjekten in ihrer Eingebundenheit in gesellschaftliche Strukturen verstanden werden. Das heißt, dass die Lösung nicht allein in individuellen Einstellungs- oder Verhaltensänderungen liegt, da die gesellschaftlichen Verhältnisse rassistisches Verhalten nahe legen. Je nach Ebene, die thematisiert werden soll, sind unterschiedliche Ziele und Herangehensweisen angebracht (vgl. Leiprecht 1992: 709).

##### **c) *Wird die strukturelle Seite von Rassismus und Diskriminierung thematisiert? (vgl. Leiprecht 2000: 73)***

Die strukturelle Seite von Rassismus sollte in jeder antirassistischen Maßnahme problematisiert werden. Im Rahmen einer pädagogischen Veranstaltung stehen meist subjektive Prozesse im Vordergrund. Konzepte können aber in der Regel eine antirassistische Wirkung eher erzielen, wenn diese subjektiven Prozesse explizit im Kontext ihrer strukturellen Bedingungen reflektiert werden. Eine Sensibilität für strukturellen Rassismus und Diskriminierung ist entscheidend für die Entwicklung eines politischen Bewusstseins und auch für antirassistisches Verhalten im Alltag.

##### **d) *Wird für stereotype (Negativ-)Bilder von ethnischen Minderheiten sensibilisiert? In welcher Weise? (vgl. Leiprecht 2000: 73)***

Für den alltäglichen Umgang ist es wichtig, sich eigener und herrschender stereotyper Bilder von Minderheiten bewusst zu sein. Sind mir diese nicht klar, leiten sie mein Verhalten, ohne dass ich es merke. Der Versuch eine Sensibilisierung auf ‚aufklärerische‘, moralische Art und Weise und durch Verbot und/oder Ersetzen bestimmter Bilder zu erreichen, muss in der Regel scheitern (vgl. Holzkamp 1994: 56). Zum bewussten Umgang mit eigenen Stereotypen kann es hilfreich sein, nach ihrer Geschichte und Funktion zu fragen.

**e) *Kommen ausschließlich auffällige Formen von Rassismus zur Sprache oder werden auch subtile und verdeckte Formen problematisiert? (vgl. Leiprecht 2000: 73)***

Gerade antirassistische Erwachsenenbildung in Seminarform birgt die Chance, auch subtile Formen des Rassismus zu thematisieren. Die wenigsten Menschen, die freiwillig an einer antirassistischen Bildungsmaßnahme teilnehmen, werden ihren Alltag mit offenen Formen von Rassismus in Verbindung bringen. Das Wegschauen, die Nicht-Wahrnehmung und das Desinteresse im Zusammenhang mit rassistischen Praxen, Diskursen und Strukturen sind hingegen sehr weit verbreitet.

**f) *Beziehen sich die Ziele der Maßnahme auf Individuen, auf Gruppen und/oder Strukturen von Organisationen? (Siebert u.a. 2001: 3)***

Wer soll eigentlich was lernen? Wer soll sich verändern? Je nach „Zielgruppe“ der Maßnahme müssen geeignete Methoden und thematische Schwerpunkte ausgewählt werden. Zielt das Konzept auf individuelle Bewusstseinsprozesse und Förderung der Handlungskompetenz der TeilnehmerInnen, erscheint es mir hilfreich, auch die Mikrostrukturen, in denen die TeilnehmerInnen sich bewegen, mit einzubeziehen. Wenn die Ziele des Konzepts auf Prozesse in einer Gruppe gerichtet sind, schließt dies immer auch Veränderungen auf der individuellen Ebene ein. Steht die Umgestaltung von Organisationen im Vordergrund, müssen die konkreten Subjekte, die die Strukturen tragen und die die Veränderung umsetzen werden, mit einbezogen werden.

**g) *Regt das Konzept zur Reflexion über gesellschaftliche Zusammenhänge und eigene Standpunkte an? Fördert es ein Denken in Widersprüchen?***

Im Zentrum politischer Erwachsenenbildung im allgemeinen und insbesondere auch bei antirassistischer Erwachsenenbildung stehen Bewusstseinsprozesse. So kommt der Förderung von Reflexion, z.B. über Interessen und Standpunkte in gesellschaftlichen Konflikten oder über den Umgang mit gesellschaftlichen Machtstrukturen, große Bedeutung zu (vgl. Lenz 1999: 115). Rassismus beruht auf dem dichotomen Prinzip von Ein- und Ausschließung, Über- und Unterordnung. Eine entscheidende Voraussetzung für antirassistische Prozesse liegt dementsprechend in der Fähigkeit, dichotome Denkmuster aufzubrechen und in Widersprüchen denken zu lernen (vgl. Kalpaka/Heppekausen in Castro Varela 1997: 255).

**h) *Zielt das Konzept auf Übernahme von Verantwortung?***

Die Fähigkeit, gesellschaftliche Zusammenhänge in ihrer Widersprüchlichkeit zu reflektieren, ermöglicht es, die Folgen des eigenen Handelns besser einzuschätzen und sich selbst und die eigenen Tätigkeiten ernst zu nehmen. Damit kann sich die Fähigkeit zur Selbststeuerung der TeilnehmerInnen erhöhen. Selbststeuerung heißt, die Grundregeln des eigenen Handelns selbst zu bestimmen (vgl. Kuhn 1999: 384). Voraussetzung hierfür ist eine grundlegende und umfassende Reflexion gesellschaftlicher Strukturen und eine eigene bewusste Positionierung darin.

**i) *Sind die Methoden der Veranstaltung auf die jeweilige antirassistische Wirkungsebene abgestimmt?***

Die Abstimmung der organisatorischen wie auch der methodischen Vorgehensweise mit der angestrebten Wirkungsebene ist wichtig. Steht die Sensibilisierung für Stereotypen im Vordergrund, sind andere Methoden angebracht, als wenn es etwa darum geht, ökonomische Zusammenhänge der Makroebene zu begreifen. Je nach dem, ob z.B. die Veränderung einer Organisation oder die Aufarbeitung von individuellen Gefühlslagen beabsichtigt ist, sind andere Rahmenbedingungen und Methoden erforderlich.

**2. Legt das Konzept eine Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten nahe? Wird eine Verbindung zum Alltag hergestellt?**

**a) *Eröffnet das theoretische Grundverständnis Handlungsperspektiven?***

Das theoretische Verständnis, das dem Konzept zu Grunde liegt, kann auch lähmend wirken: Wenn ich z.B. die gesellschaftlichen Mechanismen als selbständige, unbeeinflussbare, ‘zweite Natur’ ansehe, eröffnet mir dies nur die Handlungsoption, mich anzupassen oder/und mich als armes Opfer der

Verhältnisse zu fühlen. Wenn Rassismus für mich nur ein Problem von individuellem Verhalten ist, liegt es nahe zu versuchen, möglichst viele Einzelne zu bekehren. Sehe ich Rassismus als ein komplexes System von Wissen, Macht und Praxis, das auf verschiedenen Ebenen wirkt, unterstützt mich das, meine Handlungsmöglichkeiten zu erkennen und zu sehen, wie und wo ich versuchen kann, sie zu erweitern.

**b) *Ermutigt das Konzept die TeilnehmerInnen, ihr Handeln zu verändern?***

Mut zu entwickeln, sich für mehr Handlungsmöglichkeiten einzusetzen, ist ein zentrales Ziel antirassistischer Bildung (vgl. Kalpaka/Heppekausen in Castro Varela 1997: 255). Mein eigenes Handeln zu verändern, setzt neben Reflexionsfähigkeit und dem Wissen um Instrumente und Methoden auch die Motivation dazu voraus (vgl. Kuhn 1999: 383). Um diese zu wecken, sollte ein Konzept darauf abzielen, die TeilnehmerInnen zu ermutigen. Das kann auf verschiedene Weise geschehen. Werden die konkreten Strukturen, in die die TeilnehmerInnen eingebunden sind, in Bezug auf Diskriminierung reflektiert, können sich daraus Möglichkeiten der Veränderung ergeben. Durch das Aufzeigen von Zusammenhängen können die Punkte, an denen z.B. Kampagnen ansetzen können, genauer bestimmt werden. Ein mehrdimensionales Rassismusverständnis ermöglicht es, den Blick für sinnvolle Kooperation zu weiten und Zusammenschlüsse konstruktiver zu machen.

**c) *Zielt das Angebot auf strukturelle Veränderungen im Alltag (z.B. am Arbeitsplatz, am Wohnort)? Werden konkrete Perspektiven zur Weiterarbeit aufgezeigt? (vgl. Leiprecht 2000: 74)***

Entscheidend für die Wirksamkeit und die Entwicklung von Handlungsperspektiven ist das Einbeziehen des Alltags und der Lebenswelt der TeilnehmerInnen (vgl. Kandel/Peter 1996: 253). Bleibt die Veranstaltung isoliert vom Alltag der TeilnehmerInnen, ist eine Wirkung der Veranstaltung im alltäglichen Leben der TeilnehmerInnen eher unwahrscheinlich. Werden jedoch bereits innerhalb der Veranstaltung konkrete Möglichkeiten aufgezeigt und Verbindungen geknüpft, erhöht dies die Chance, dass die TeilnehmerInnen die Anstöße der Veranstaltung nutzen und sich um Veränderungen der Strukturen der alltäglichen Lebenswelt bemühen.

**d) *Sind die Methoden geeignet, um zu verändertem Handeln im Alltag anzuregen?***

Es kann sicher nicht darum gehen, möglichst spektakuläre Methoden anzuwenden und darüber den Inhalt zu vernachlässigen. Dennoch tragen auch die Methoden und besonders ihr sinnvoll mit dem Inhalt verknüpfter Einsatz zur Wirkkraft eines Konzeptes bei. Eine ausgewogene Mischung aus vielfältigen kognitiven, emotionalen und konkret handlungsbezogenen Methoden kann helfen, zu verändertem Handeln im Alltag anzuregen (vgl. Kuhn 1999: 385).

**e) *Ist die organisatorische Einbindung der Veranstaltung in den Alltag der Teilnehmer Teil des Konzepts?***

Wenn sich die Gelegenheit bietet, die Veranstaltung in alltägliche Strukturen der TeilnehmerInnen einzubinden, kann das von großem Nutzen für die Wirksamkeit sein. Optimal ist eine kontinuierliche, praxisbegleitende Fortbildung oder Supervision.

**3. Liegt dem Konzept ein ganzheitlicher Ansatz zu Grunde? Werden Erfahrungen der TeilnehmerInnen einbezogen?**

**a) *Lässt sich der theoretische Hintergrund in sinnvoller Weise mit den Erfahrungen der TeilnehmerInnen verbinden?***

Die theoretischen Grundannahmen eines Konzepts sollten so beschaffen sein, dass sie bei der Reflexion themenbezogener Erfahrungen der TeilnehmerInnen hilfreich sein können. In manchen Fällen entsprechen z.B. die gesamtgesellschaftlichen Machtverhältnisse nicht dem von den TeilnehmerInnen unmittelbar Erlebten auf der Mikroebene. Rassistisch Diskriminierte und Angehörige der Mehrheitsgesellschaft erleben die Verteilung gesellschaftlicher Macht anders.

**b) Zielt das Konzept auf den ganzen Menschen? D.h., will es die TeilnehmerInnen auf der Ebene des Bewusstseins, der Gefühle, des Handelns usw. erreichen?**

Je nach Veranstaltungsform können Ziele auf unterschiedlichen Lernebenen angesetzt werden. Trainings, Workshops und Seminare für Erwachsene bieten die Möglichkeit, Ziele auf mehreren Ebenen anzustreben. Für die verschiedenen Lernebenen Ziele zu formulieren, ermöglicht eine präzise Planung, um einseitiger Belastung der TeilnehmerInnen vorzubeugen und Chancen in mehreren Bereichen zu nutzen.

**c) Welche Methoden sollen zum Einsatz kommen? Sollen sie z.B. handlungsorientiert, themenzentriert, kognitiv, emotional, erfahrungsbezogen usw. sein?**

Zur Umsetzung eines „ganzheitlichen“ Bildungsansatzes gehört der Einsatz vielfältiger Methoden (vgl. Kandel/Peter 1996: 253). Sie sollen ein breites Spektrum unterschiedlicher Lernebenen und -formen bieten (vgl. Kuhn 1999: 385). Zur rationalen Logik soll die „Ästhetik“ als Erkenntnismöglichkeit hinzukommen (vgl. Kuhn 1999: 385). Probleme sollten soweit möglich sinnlich erfahrbar gemacht, analysiert und reflektiert werden (vgl. Lenz 1999: 116f). Ist es methodisch nicht möglich Lerninhalte mit den Erfahrungen der TeilnehmerInnen zu verbinden, bleibt eine „verwandelnde“ Wirkung aus (vgl. Freire 1996: 57).

**d) Ist die methodische Abfolge in einem den TeilnehmerInnen angemessenen Rahmen abwechslungsreich?**

Die Abfolge der Lernformen und Lernebenen ist ebenso wichtig zu bedenken wie die Methodenvielfalt. Beim Verlauf einer Veranstaltung bietet es sich an, die Methoden und Themen aufeinander aufbauend anzulegen und für ausreichende Abwechslung zu sorgen, um Ermüdung vorzubeugen.

#### **4. Wird die Veranstaltung als Übungsfeld dialogischen Umgangs genutzt?**

**a) Werden die theoretischen Grundannahmen des Konzepts in einem dialogischen Sinne geäußert? Ist es Ziel des Konzepts dialogischen Umgang zu üben?**

Werden die theoretischen Grundannahmen im Sinne einer „letzten Wahrheit“ oder einzig wahren Lehre verstanden oder werden sie als Grundlage für gemeinsame Auseinandersetzung genutzt? Das Thema Rassismus hat viel mit dem Zulassen und Anerkennen von Meinungen und Verhaltensweisen zu tun, die von denen, die ich als Norm verstehe, abweichen. Dies sollte sich auch im Trainingskonzept widerspiegeln.

Da der dialogische Umgang miteinander ein wesentliches Merkmal antirassistischen Handelns auf der Mikroebene darstellt, sollte die Veranstaltung dazu genutzt werden, einen solchen Umgang zu üben. Dadurch werden Selbststeuerung und Konfliktfähigkeit der TeilnehmerInnen und TeamerInnen gefordert und gefördert (vgl. Kuhn 1999: 384).

**b) Sind die Methoden und Vorgehensweise dialogisch angelegt?**

Eine dialogische Vorgehensweise beinhaltet viele Aspekte: Zunächst setzt sie eine gewisse Flexibilität des Konzeptes voraus, damit Dialoge zwischen TeilnehmerInnen und TeamerInnen und unter den TeilnehmerInnen Raum haben. So besteht die Möglichkeit, falls sich ungeplante Prozesse entwickeln, zu prüfen, inwiefern sie mit dem Thema der Veranstaltung vereinbar sind und wie sie produktiv genutzt werden können. Dann stützt sich ein nicht nur auf inszenierte Lernsituationen, sondern auch auf reale Erfahrungen. Voraussetzung für das Üben eines dialogischen Umgangs ist auch Transparenz (vgl. Buber 1994: 294f). Werden die Standpunkte und Interessen der TeilnehmerInnen und TeamerInnen transparent gemacht, genau wie Ziele, Methoden und Ablauf, bietet dies eine Grundlage der Auseinandersetzung und ermöglicht es den TeilnehmerInnen, Verantwortung zu übernehmen. Hilfreich kann auch das Vereinbaren von Grundregeln wie z.B. Selbstverantwortung, Schweigepflicht usw. sein, um eine gemeinsam besprochene Basis des gegenseitigen Umgangs zu haben. Kuhn schlägt das Aushandeln von ‘Kontrakten’ über den Verlauf der Veranstaltung vor (vgl. Kuhn 1999: 384). Somit werden die TeilnehmerInnen nicht als Objekte gesehen, die Stoff aufnehmen und umsetzen, sondern es wird ihnen die Möglichkeit gegeben, sich „ihren Teil zu nehmen“ und produktiv damit umzugehen (vgl. Kuhn 1999: 384).

## **5. Orientiert sich das Konzept an den TeilnehmerInnen?**

### **a) *Ist das Konzept zielgruppenspezifisch angelegt? (Siebert u.a. 2001: 2)***

Eine zielgruppenspezifische Herangehensweise berücksichtigt Kategorien wie: Einheimische - Angehörige ethnischer Minderheiten, Mann - Frau, Altersverteilung, politische Einstellungen oder auch Berufsgruppen (Gesundheitsberufe, LehrerInnen, PolizistInnen usw.) und unterschiedliche Hierarchieebenen (Leitungsebene/ausführende Ebene). Unter bestimmten Bedingungen können Zielgruppenkonstellationen unter den TeilnehmerInnen und TeamerInnen genutzt werden, um Zusammenhänge anschaulich zu machen.

### **b) *Entsprechen die beabsichtigten Lernziele dem Wissenstand, den Einstellungen und den Fähigkeiten der TeilnehmerInnen? (vgl. Siebert u.a. 2001: 4)***

Der Lernerfolg verringert sich erheblich, wenn die hinter dem Konzept stehenden Absichten an den TeilnehmerInnen vorbei zielen und deren Interessen, Standpunkte und Kompetenzen nicht berücksichtigt werden. Um nicht von vornherein unerreichbare Ziele zu formulieren, ist es unerlässlich, sich zuvor genau mit dem Teilnehmerkreis auseinander zu setzen (vgl. Lenz 1999: 116).

### **c) *Sind die eingesetzten Methoden und Arbeitsformen und der Verlauf auf die TeilnehmerInnen abgestimmt?***

Will ich als TeamerIn, dass sich die TeilnehmerInnen auf die Angebote einlassen, muss ich die Methoden und Arbeitsformen entsprechend gestalten. Es ist sinnvoll, sich zu fragen, welche Arbeitsformen die TeilnehmerInnen bereits kennen und welche Vorbereitungszeit sie für neue Methoden brauchen, welche Hemmschwellen auftreten können und was ein Anreiz darstellen kann, diese zu überwinden. Wenn sich der Verlauf der Veranstaltung an den Bedürfnissen der TeilnehmerInnen orientiert, kann in der Regel effektiver gearbeitet werden.

## **6. Ergibt das Konzept mit seinen einzelnen Elementen ein sinnvolles Ganzes?**

### **a) *Wie sieht die inhaltliche Verbindung zwischen den verschiedenen Programmpunkten aus? Gibt es einen roten Faden, eine Leitfrage, die den Teilnehmer/innen deutlich wird? (Leiprecht 2000: 74)***

Ein nicht nur methodisch, sondern auch inhaltlich durchdachter Verlauf, der für die TeilnehmerInnen nachvollziehbar präsentiert wird, verhilft der Veranstaltung dazu, nicht abzudriften oder in Einzelteile zu zerfallen. Damit die TeilnehmerInnen die Veranstaltung als Ganzes begreifen können und die verschiedenen Aspekte des Themas in Verbindung bringen können, ist ein sichtbarer roter Faden hilfreich.

### **b) *Passen Methoden, Übungen, Ziele und theoretischer Rahmen zusammen?***

Ziele sollten nicht im Widerspruch zum theoretischen Rahmen stehen und umgekehrt sollten sich theoretische Prämissen auch in den Zielen wiederfinden. Die Methoden sollten mit den Zielen und theoretischen Grundannahmen vereinbar sein, was nicht heißt, dass nicht auch Methoden, die zunächst nur eine Zielebene abdecken, auch sinnvoll in ein mehrdimensionales Konzept eingebaut werden können.

### **c) *Ist das Verhältnis zwischen Unterstützung und Forderung der TeilnehmerInnen ausgewogen, so dass Verunsicherungen produktiv bearbeitet werden können? (Siebert u.a. 2001: 3)***

Bei dieser Frage erscheint es mir wichtig, den Verlauf der geplanten Veranstaltung als Ganzes zu betrachten und ein besonderes Augenmerk darauf zu richten, wie voraussichtliche Verunsicherung bzw. Forderung und Unterstützung aufeinander folgen und wie die Schwerpunkte zu den verschiedenen Zeitpunkten der Veranstaltung am günstigsten zu legen sind.

### **d) *Ist die Dauer der Veranstaltung mit den Zielen und der Zielgruppe vereinbar?***

Die Dauer der Veranstaltung ist meist ein Ergebnis des Abwägens zwischen der vorhandenen Zeit der TeilnehmerInnen und TeamerInnen und inhaltlichen und methodischen Vorgaben. Je nach Zielsetzung sollte geprüft werden, ob diese in der zur Verfügung stehenden Zeit zu erreichen ist.

## **7. Fließt Evaluation in das Konzept ein?**

### **a) *Bezieht sich die Evaluation auf den Gegenstand der Veranstaltung?***

In die Evaluation antirassistischer Bildungsveranstaltungen sollte auch die Frage einfließen, ob ein mehrdimensionaler, subjektbezogener Rassismusbegriff zu Grunde liegt.

### **b) *Ist eine Auswertung des Trainings und Bewertung des Trainers/der Trainerin am Ende oder während des Trainings vorgesehen? (Siebert u.a. 2001: 4)***

Besonders bei prozessorientiertem Arbeiten ist eine Rückmeldung der TeilnehmerInnen wichtige Voraussetzung für ein sinnvolles Vorgehen der TeamerInnen. Eine Endauswertung ermöglicht den TeilnehmerInnen die Veranstaltung Revue passieren zu lassen und gibt den TeamerInnen ein Feedback, das für die Nachbereitung und für die Vorbereitung folgender Veranstaltungen genutzt werden kann. Die Fragen sollten jedoch präzise gestellt und der Rahmen, in dem sich die TeilnehmerInnen äußern, bei der Auswertung zu beachten werden.

### **c) *Gibt es eine eigene oder unabhängige Evaluation des Konzepts?***

Exaltationen regen dazu an, sich mit der Wirkung von Konzepten auseinanderzusetzen und können verhindern, Fehler zu wiederholen. Unabhängige Evaluation bietet die Möglichkeit, Betriebsblindheit vorzubeugen und bringt eine größere Transparenz für die KundInnen mit sich.

### **d) *Findet eine Anschlussveranstaltung bzw. eine Anslussevaluation in zeitlicher Distanz statt? (Siebert u.a. 2001: 4)***

Eine Anschlussveranstaltung trägt zur stärkeren Einbindung der Maßnahme in die Praxis bei, da die TeilnehmerInnen die Möglichkeit haben, das Erlebte und Erfahrene zu verarbeiten und aus der zeitlichen Distanz erneut zu reflektieren. Eine Evaluation mit zeitlichem Abstand führt zu bedeutend mehr Aussagen über die Wirkung eines Konzepts als eine Auswertung des Trainings unmittelbar nach seinem Abschluss.

### **e) *Findet eine begleitende Evaluation statt?***

Einer Evaluation, die nicht den Prozess der TeilnehmerInnen verfolgt und praxisbegleitend durchgeführt wird, werden sicherlich wesentliche Aspekte und Zusammenhänge entgehen. Ex-post-Evaluationen berücksichtigen in der Regel nur Ausschnitte des gesamten Prozesses.

## 6.2. Tabelle: Fragen zur Reflexion von Konzepten antirassistischer Erwachsenenbildung

Übergeordnete Fragen	a) Theoretische Grundannahmen	b) Ziele	c) Methoden	d) Verlauf
<b>1. Rassismusverständnis:</b> <i>Liegt dem Konzept ein mehrdimensionales Rassismusverständnis zu Grunde? Sensibilisiert es für die verschiedenen Ebenen von Rassismus?</i>	Welcher Subjektbegriff und welches Gesellschaftsbild liegen dem Konzept zu Grunde? Werden die Ebenen des Rassismus klar voneinander unterschieden und wird deren komplexe Verknüpfung bedacht? Wird die strukturelle Seite von Rassismus und Diskriminierung thematisiert? Wird für stereotype (Negativ-) Bilder von ethnischen Minderheiten sensibilisiert? In welcher Weise? Kommen ausschließlich auffällige Formen von Rassismus zur Sprache oder werden auch subtile und verdeckte Formen problematisiert?	Beziehen sich die Ziele auf Individuen, Gruppen und/oder Strukturen von Organisationen? Regt das Konzept zur Reflexion über gesellschaftliche Zusammenhänge und eigene Standpunkte an? Fördert es ein Denken in Widersprüchen? Zielt das Konzept auf Übernahme von Verantwortung?	Sind die Methoden und die Anlage der Veranstaltung auf die jeweilige antirassistische Wirkungsebene abgestimmt?	Sind die Methoden und die Anlage der Veranstaltung auf die jeweilige antirassistische Wirkungsebene abgestimmt?
<b>2. Handlungs- und Alltagsbezug:</b> <i>Legt das Konzept eine Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten nahe? Wird eine Verbindung zum Alltag hergestellt?</i>	Eröffnet das theoretische Grundverständnis Handlungsperspektiven?	Ermutigt das Konzept die TN, ihr Handeln zu verändern? Zielt das Angebot auf strukturelle Veränderungen im Alltag (z.B. am Arbeitsplatz, am Wohnort)? Werden konkrete Perspektiven zur Weiterarbeit aufgezeigt?	Sind die Methoden geeignet, um zu verändertem Handeln im Alltag anzuregen?	Ist eine organisatorische Einbindung der Veranstaltung in den Alltag der TN Teil des Konzepts?
<b>3. Ganzheitlichkeit:</b> <i>Liegt dem Konzept ein ganzheitlicher Ansatz zu Grunde? Werden Erfahrungen der TN einbezogen?</i>	Lässt sich der theoretische Hintergrund in sinnvoller Weise mit den Erfahrungen der TN verbinden?	Zielt das Konzept auf den ganzen Menschen? D.h., will es die TN auf der Ebene des Bewusstseins, der Gefühle, des Handelns usw. erreichen?	Welche Methoden sollen zum Einsatz kommen? Sollen sie z.B. handlungsorientiert, themenzentriert, kognitiv, emotional, erfahrungsbezogen usw. sein?	Ist die methodische Abfolge in einem den TN angemessenen Rahmen abwechslungsreich?
<b>4. Dialogischer Umgang:</b> <i>Wird die Veranstaltung als Übungsfeld</i>	Werden die theoretischen Grundannahmen des Konzepts in einem dialogischen Sinne geäußert?	Ist es Ziel des Konzepts, dialogischen Umgang zu üben?	Sind die Methoden und die Vorgehensweise dialogisch angelegt?	

Übergeordnete Fragen	a) Theoretische Grundannahmen	b) Ziele	c) Methoden	d) Verlauf
<i>dialogischen Umgangs genutzt?</i>				
<b>5. TN-Orientierung:</b> <i>Ist das Konzept zielgruppenspezifisch angelegt?</i>	Ist der theoretische Hintergrund subjektbezogen?	Entsprechen die beabsichtigten Lernziele dem Wissensstand, den Einstellungen und den Fähigkeiten der TN?	Sind die eingesetzten Methoden und Arbeitsformen auf die TN abgestimmt?	Ist der Verlauf auf die TN abgestimmt?
<b>6. Stimmigkeit:</b> <i>Ergibt das Konzept mit seinen einzelnen Elementen ein sinnvolles Ganzes?</i>	Ist das Verhältnis zwischen Unterstützung und Forderung der TN ausgewogen, so dass Verunsicherungen produktiv bearbeitet werden können?	Wie sieht die inhaltliche Verbindung zwischen den verschiedenen Programmpunkten aus? Gibt es einen roten Faden, eine Leitfrage, die den TN deutlich wird?	Passen Methoden/Übungen, Ziele und theoretischer Rahmen zusammen?	Ist die Dauer der Veranstaltung mit den Zielen und der Zielgruppe vereinbar?
<b>7. Evaluation:</b> <i>Fließt Evaluation in das Konzept ein?</i>	Bezieht sich die Evaluation auf den Gegenstand der Veranstaltung?	Gibt es eine eigene oder unabhängige Evaluation des Konzepts?	Ist eine Be- bzw. Auswertung des Trainings und des Trainers/der Trainerin am Ende oder während des Trainings vorgesehen?	Findet eine Anschlussévaluation in zeitlicher Distanz statt? Findet eine begleitende Evaluation statt?

## Resümee

Antirassistische Pädagogik sollte ihre Wirkungschancen richtig einschätzen und nicht erwarten, allein durch ihre Bemühungen auf der individuell-interaktiven Ebene, „die Welt vom Rassismus zu befreien“. Diese Chancen können durch die Vernetzung mit Aktivitäten, die auf anderen Ebenen ansetzen, erhöht werden. Der Lernerfolg ist bei Wochenend- oder Eintages-Veranstaltungen naturgemäß begrenzt, er kann aber durch kontinuierliche Maßnahmen, die in den Arbeitsalltag integriert werden, erweitert werden. Auch die Beschränkung der antirassistischen Wirkung durch ein reduziertes Rassismusverständnis und autoritäre oder einseitige didaktische Vorgehensweisen kann durch konzeptionelle Veränderungen aufgehoben werden. Zentrale Punkte sind die Vermittlung eines mehrdimensionalen Rassismusverständnisses und eine dialogische, subjektorientierte Vorgehensweise.

Unter den entsprechenden Bedingungen und mit einem guten Konzept kann antirassistische Erwachsenenbildung einen Rahmen bieten, in dem die Lernhindernisse der herrschenden Verhältnisse abgeschwächt sind. Antirassistische Erwachsenenbildung beinhaltet die Chance, für Machtstrukturen auf der Mikroebene zu sensibilisieren und zu deren Veränderung anzuregen. Sie kann auf die subjektive Eingebundenheit in die herrschenden Verhältnisse aufmerksam machen und dazu motivieren, nach kollektiven Strategien zu suchen, um die eigenen Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Es gilt, sich mit den Konzepten auseinanderzusetzen um alle Chancen antirassistischer Erwachsenenbildung zu nutzen.

Sarah Schumacher

## Literatur

- Buber, Martin (1994): Das dialogische Prinzip. Gerlingen.
- Castro Varela, María del Mar (1997): Psychologie und Antirassismus. In: Mecheril, Paul/Teo, Thomas (Hrsg.): Psychologie und Rassismus. Hamburg, S. 243-258
- Cohen, Philip (1994): Verbotene Spiele: Theorie und Praxis antirassistischer Erziehung. Hamburg.
- Elias, Norbert/Scotson, J.L. (1993): Etablierte und Außenseiter. Frankfurt/M.
- Freire, Paulo (1996): Pädagogik der Unterdrückten. Hamburg.
- Kandel, Johannes/Peter, Hilmar (1995): Qualität und Qualitätssicherung in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. In: Außerschulische Bildung Heft 3/1995, S. 249-255.
- Kuhn, Hubert (1999): Co-Produktion und Selbststeuerung statt Predigen vor leeren Bänken. In: Außerschulische Bildung. Heft 4/1999, S. 381-387.
- Lang, Susanne/Leiprecht, Rudolf (2000): Sinnvolles und Problematisches in der antirassistischen Bildungsarbeit - Eine kritische Betrachtung des Blue Eyed/Brown Eyed-Trainings (Jane Elliott). In: Neue Praxis. Heft 5/2000, S. 449-471.
- Leiprecht, Rudolf (1992): Auf der Suche nach Begriffen für eine antirassistische Arbeit: In: Auernheimer, Georg: Anti-Rassismus Methodendiskussion. Das Argument. Heft 34,5/1992, S. 657-822.
- Leiprecht, Rudolf (2000): Auf dem Weg zu Qualitätskriterien interkultureller und antirassistischer Weiterbildung - Ergebnisse einer Evaluation von Weiterbildungsveranstaltungen mit internationaler Teilnehmerzusammensetzung. In: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg (Hrsg.): Antirassismusqualifikation (AQUA). Dokumentation eines Projektes zur Weiterentwicklung und Verbreitung interkultureller und antirassistischer Kompetenz. Braunschweig 2000, S. 53-74.
- Lenz, Werner (1999): Erfolgreiche politische Bildung? In: Hessische Blätter für Volksbildung. Heft 2/1999, S. 109-118.
- Osterkamp, Ute (1996): Rassismus als Selbstentmächtigung. Berlin/Hamburg.
- Siebert, Ulla/ Jungk, Sabine/Zick, Andreas (2001): „Durch den Dschungel von Trainings“. Eine Checkliste für OrganisatorInnen von antirassistischen und interkulturellen Trainings. Düsseldorf (Bezug über IDA - Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbildung e.V., Friedrichstr. 61a, 40217 Düsseldorf).

## **7 Checkliste zur Entwicklung internationaler Jugendbegegnungen mit antirassistischem Schwerpunkt**

Die hier anliegende Checkliste zur Entwicklung internationaler Jugendbegegnungen mit antirassistischem Inhalt ist das Ergebnis von ½-tägiger Kleingruppenarbeit während der Fachtagung. Die Checkliste hat nicht den Anspruch, die Entwicklung und Planung antirassistischer Jugendbegegnungen inhaltlich, organisatorisch und redaktionell perfekt zu begleiten. Sie ist vielmehr eine Unterstützungshilfe von Praktikern für Praktiker, die ausprobiert und bei Bedarf individuell fortgeschrieben werden darf. Auch muß der Nutzen dieser Planungshilfe sich tatsächlich in der Praxis beweisen. Daher sei allen, die diese Checkliste nutzen werden, empfohlen, sie selbständig weiterzuentwickeln.

Die Redaktion dieser vorliegende Checkliste unterstellt, dass bereits (mehrere) Partner für eine internationale Jugendbegegnung vorhanden sind und diese sich darüber verständigt haben, eine Jugendbegegnung mit antirassistischer Zielsetzung durchführen zu wollen.

### 1. Gemeinsames Entwickeln und Festschreiben von Lernzielen internationaler Jugendbegegnungen mit antirassistischem Inhalt

#### 1.1. Grobziel: Bewußtwerdung für Entstehung und Wirkung von Rassismus

##### 1.1.1. Feinziel: Selbst- und Fremdwahrnehmung

- Auseinandersetzung mit eigenen Vorurteilen und Stereotypen
- Bewußtmachen des eigenen Blicks, Bewußtmachen selektiver Wahrnehmung
- Bewußtmachung von (eigenem) Ethnozentrismus
- „Blickpunktwechsel“ ermöglichen
- Erkenntnismomente zu Diskriminierung, Ausgrenzung, Vorurteilen, Kommunikation verstehen,
- Empathiefähigkeit entwickeln helfen (in andere Wahrnehmungen oder Rollen hineinversetzen können)
- Sensibilität gegenüber externen und internen Kulturalismus wecken

##### 1.1.2. Feinziel: gesellschaftliche Strukturen und Umgangsweisen

- nicht in „Kultur- u. Nationalitätenmodellen“ stecken bleiben
- Vermittlung von Bildungsinhalten z.B. über verschiedene Kulturen, Interessen, Historien, Werte, Normen, geographische Besonderheiten, gesellschaftliche Strukturen, Sprachen
- Rassismus beschreiben, antirassistische Lernhilfen anbieten
- Rassistische Gesellschaftsstrukturen reflektieren, beschreiben, beklagen, verändern
- Aufklärung/ Information über rassistische gesellschaftliche Strukturen
- Entstehungsgründe und Wirkung von Rassismus (geschichtlich) aufzeigen
- Subjektive Funktionalität von Rassismus aufdecken
- Perspektiven von Minderheiten/ Mehrheiten erlebbar machen
- Minderheitenverhalten beschreiben
- Dominanz und Macht beschreiben/ aufdecken
- Abgrenzungsverhalten „nationale Identität“ oder „Nationalismen“ integrieren, beschreiben, aufbrechen
- Aktives Erleben von Vorurteilen

## 2. Entwicklung eines projektbeschreibenden Themas

- 2.1. Motto, das auf das Ziel der Begegnung hinweist
- 2.2. Struktur, die die Zielsetzungen umsetzen hilft

## 3. Zielgruppe der Jugendbegegnung festlegen

- 3.1. Zielgruppenanalyse (Welche jungen Menschen sollen aus welchem Grund an der Jugendbegegnung mit antirassistischer Zielsetzung teilnehmen, welche dann eben nicht ?)

## 4. Im Thema, in den beteiligten jungen Menschen, in den beteiligten Partnern, in der kulturellen Bestimmtheit der Partner liegende Potentiale/ Chancen überdenken und beschreiben

- 4.1. Mögliche Gefahren überdenken und beschreiben

## 5. Methodische Hinweise/ Überlegungen

- 5.1. Methodisches Vorgehen anpassen an die Lernzielorientierungen, an das lerntheoretische setting (z.B. themenorientiert, teilnehmendenorientiert, prozeßorientiert, freiwillig) an die kulturellen Erfordernisse

- 5.1.1 „Kapitale“ (Zt. Bourdieu) von Menschen erkennen, nutzen (nutzbar machen)

- 5.1.2. Fähigkeiten und Fertigkeiten der Teilnehmenden betonen

- 5.1.3. „keine reinen Länderabende“ anbieten

- 5.1.4. Vorsicht bei der Herangehensweise Nation = Kultur

- 5.1.5. Vermittlung von Schlüsselqualifikationen im Alltag -> Transfer

- 5.1.6. Einwanderungsgründe „erleben“

- 5.1.7. Beurteilung von Statusunterschieden in der Gruppe (Macht/ Dominanz/ soziale Unterschiede/ Kapitale)

## 5.2. Methodisches Vorgehen (strukturell/ didaktisch)

- Methodenvielfalt anbieten
- Methoden auf das Thema abstimmen
- Gruppendynamik für soziales Lernen nutzen
- Situationsorientiertes Arbeiten
- Kein Frontalunterricht keine Theorielastigkeit
- Zeit haben/ -lassen
- einladen und ermöglichen, statt Zwang und Bewertung
- Vermeidung von Ausgrenzung
- „geschützte Räume schaffen“
- Beachtung interkultureller Körpersprache
- Mitsprache und Beteiligung in den vorhandenen workshops und Angeboten

## 6. weitere organisatorisch - strukturelle Rahmenbedingungen, die wichtige Strukturmerkmale internationaler Jugendbegegnungen mit antirassistischem Ziel sind, klären

### 1. Art der Begegnung herausarbeiten

- Klärung der Rahmenbedingungen (setting)
- Inhaltliche Ausgestaltung der Begegnung
- Zielbestimmung (langfristig u. operationale Ziele)
- Zeitplanung
- Gruppe, Anzahl und Alter von Teilnehmenden, Geschlecht von Teilnehmenden
- Integration von Behinderten/ benachteiligten Jugendlichen ?
- Seminar- und Programmthemen
- Gesamtorganisation/ kulturelle Angebote/ Aufführungen

- Festlegen und Beauftragung von Verantwortlichen
  - Gesamte Abstimmung der Programminhalte
2. Ausgewogenheit bei der Zeiteinteilung für Arbeit, geplante und richtige Freizeit
  3. Tägliches Kurzplenum/Reflexionsrunde
  4. Ort/ Dauer des Projekts, der Aktion
    - Dauer der Begegnung 10-20 Tage
    - Zeitplanung
  5. Festlegen und Beauftragen Verantwortlicher
    - Rolle/Funktion der TeamerInnen
    - Partizipation von Teilnehmenden
    - Teilnehmenden- u. Leitungspartizipation (Geschlecht/Nationalität)
    - Gemeinsame Vorbereitung im internationalen Kontakt
    - Mindestens ein Vorbereitungstreffen ist verpflichtend, an dem alle TeamerInnen beteiligt sind
    - Schulung von TeamerInnen ? thematische Sensibilisierung für Rassismen (Akzeptanz, Toleranz)
  6. Partizipation der TeilnehmerInnen
    - Partizipation von Teilnehmenden an der Vorbereitung/ am Programm/ an den Grundregeln/ an der Auswertung, an der Gesamtorganisation, an kulturellen Angeboten, an Aufführungen, ...
    - Gemeinsame Vorbereitung im internationalen Kontakt
    - Verständigung über „Rechte/Pflichten“ der TeilnehmerInnen
  7. Beachtung (inter)kultureller Bedürfnisse
    - Interkulturelle Besonderheiten
    - Interkulturelle Besonderheiten im Tagesablauf
    - Interkulturelle Besonderheiten in Bezug auf Ernährung, Lebensweisen, Gewohnheiten, Unterkunft, ...
    - Gemeinsame Sprache/ Fremdsprachen/ Dolmetsching/ Übersetzungshilfen
  7. Flexibilität/ Spontaneität entwickeln (z.B. bei auftretenden Konflikten)
    - themenorientiertes Konfliktmanagement entwickeln (Rassismus lebenspraktisch beleuchten)
    - das Programm nicht „starr“ durchführen
    - auf Hinweise, Bedürfnisse, Wünsche der Teilnehmenden eingehen
  8. pädagogisch bedeutsam
    - Aufsichtspflicht
    - Sexualität, Alkohol, Rauchen, Drogen
  9. prozessorientiertes Arbeiten
  10. praktische Aufgaben vor und während der Jugendbegegnung klären/ verteilen
    - An- und Abreisemöglichkeiten buchen
    - Kosten, Finanzierung, Zuschüsse, Sponsoring

- Versicherungsfragen (Teilnehmende, Material, Reise, Gepäck, Reiserücktritt)
- Einreisefragen klären/ Visa rechtzeitig beantragen
- Transport während der Jugendbegegnung klären
- Notfallhilfe (Erste - Hilfe)
- Organisation von Unterkunft und Verpflegung
- Exkursionen organisieren

#### 11. Öffentlichkeitsarbeit / Dokumentation

#### 12. Nachbereitung/ Evaluation

- Ergebnisse festhalten, dokumentieren, evaluieren
- Nachbereitung mit den Teilnehmenden ist Pflicht
- Nachbereitung der TeamerInnen ist Pflicht
- Auswertung/ Dokumentation
- Follow-up

## 8 Literaturhinweise

### a. Literatur zum Thema Antirassismus

Ahlheim, Klaus / Heger, Bardo: Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2001

Arbeitsstelle gegen Rechtsextremismus und Gewalt (Hg.): Rechtsextremismus erkennen! Bildungsmaterial, Braunschweig, 2002, Über: Bildungsvereinigung Arbeit und Leben Niedersachsen e. V., Arbeitsstelle gegen Rechtsextremismus und Gewalt, Bohlweg 55, 38100 Braunschweig, [www.arug.de](http://www.arug.de)

Beyeler, Rahel/Treu, Luise /Zimmermann, Maria: Achtung Verachtung. Unterrichtsmaterialien zu Rassismus, Nationalsozialismus, Rechtsextremismus und Reaktionen von Staat und Gesellschaft, Zürich: Verlag Pestalozzianum, 2001

Bienemann, Georg/Klein-Reid, Barbara: Komm wir reißen Zäune ein! Werkbuch Fremdenfeindlichkeit, Münster: Votum Verlag, 1993

Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Informationen zur politischen Bildung. Vorurteile - Stereotype - Feindbilder, Bonn 2001

Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Informationen zur politischen Bildung. Argumente gegen rechtsextreme Vorurteile, Bonn 2001

Bündnis 90 / Die Grünen;: Einmischen statt Zusehen! Handbuch gegen Rechtsextremismus und AusländerInnenfeindlichkeit, Mainz, 1997, Bestelladr. : Bündnis 90 / Die Grünen Landesverband Rheinland-Pfalz, Holzstr. 39, 55116 Mainz

Büttner, Manfred : Braune Saat in jungen Köpfen Grundwissen und Konzepte für Unterricht und Erziehung gegen Neonazismus und Rechtsgewalt Band 1: Theorie und Ideologie des Rechtsextremismus, Hohengehren: Schneider Verlag, 1999

Büttner, Manfred : Braune Saat in jungen Köpfen Grundwissen und Konzepte für Unterricht und Erziehung gegen Neonazismus und Rechtsgewalt Band 2: Unterricht und Erziehung gegen Rechtsgewalt, Hohengehren: Schneider Verlag, 1999

Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Unterrichtsmaterial Wir diskutieren – Rechtsextremismus, Blattsammlung, Düsseldorf, 1990

Doll, Annegret: Latenter Rassismus und Ausländerfeindlichkeit gegenüber ausländischen Arbeitnehmern im deutschsprachigen Kinder- und Jugendbuch der Gegenwart, Stuttgart: Ibidem-Verlag, 2000

Gewerkschaft HBV, IG Metall (Hg.): Unterschiede wahrnehmen – Gemeinsamkeiten stärken. Arbeitshilfe für die gewerkschaftliche Arbeit zu den Themen Diskriminierung, Rassismus, Interkulturelle Gleichstellungspolitik. Düsseldorf 2000. Über: Abteilung

Bildung der Vorstandsverwaltung der IG Metall, Lyoner  
Straße 32, 60528 Frankfurt/M.

Heigl, Wunibald/Pädagogisches Institut des Schulreferats München( Hg.): Erziehung gegen  
Rassismus Miteinander leben. Bestandsaufnahme zur  
interkulturellen Erziehung im Bereich Münchner Schulen,  
München, 1997

Heintze, A/ Helbig, G./Jungbluth, P./u. a: .Schule und multiethnische Schülerschaft. Sichtweisen  
Orientierungen und Handlungsmuster von Lehrerinnen und  
Lehrern. Werkstatt-Berichte Nr.11, Frankfurt/M.: IKO -  
Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 1997

Hurrelmann, Bettina/Richter, Karin: Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur. Interkulturelle  
Perspektiven Lesesozialisation und Medien, Weinheim und  
München: Juventa Verlag, 1998

Jaeger, Siegfried (Hg.): Aus der Werkstatt: Anti-rassistische Praxen. Konzepte – Erfahrungen –  
Forschung, Duisburg: DISS, 1994

Jäger, Uli/ Seeboth Annette: Eine (r)echte Provokation Der Rechtsextremismus und sein Umfeld  
Bausteine zur Jugendbildungsarbeit, Materialband 1,  
Tübingen, DGB Landesbezirk NRW, Abt. Jugend, 1991, 2.  
aktualisierte Auflage, Bestelladr. : DGB- Landesbezirk  
NRW, Friedrich-Ebert-Straße 34-38, 40210 Düsseldorf

Jäger, Uli/Seeboth, Annette: Eine (r)echte Provokation Der Rechtsextremismus und sein Umfeld  
Bausteine zur Jugendbildungsarbeit, Tübingen, DGB  
Landesbezirk NRW, Abt. Jugend, 1991, Bestelladr. : DGB-  
Landesbezirk NRW, Friedrich-Ebert-Straße 34-38, 40210  
Düsseldorf

Marxen, Reinhard/Bader, Uwe/Meyer, Hans- Georg u. a.: Nein zur Gewalt. Rechtsextremismus,  
Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus, Rassismus,  
Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag, 2000  
(Multiplikatorenpaket Politische Bildung)

Micksch, Jürgen: Vielfalt statt Einfalt. Strategien gegen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit,  
Frankfurt a. M.: Verlag Otto Lembeck, 1997

Petersen, Jörg: Grüße aus Deutschland Satiren und Karikaturen gegen rechts, Göttingen, , 1994

Posselt, Ralf-Erik/Klaus Schumacher: Projekthandbuch: Gewalt und Rassismus. Handlungsorientierte  
und offensive Projekte, Aktionen und Ideen zur  
Auseinandersetzung und Überwindung von Gewalt und  
Rassismus in Jugendarbeit, Schule und Betrieb, Mülheim an  
der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 1993 (aktualisierte Ausgabe  
2001)

Rösch, Heidi: Jim Knopf ist (nicht) schwarz, Anti-/Rassismus in der Kinder- und Jugendliteratur und  
ihrer Didaktik, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag  
Hohengehren, 2000

Schröer, Andreas; Nazarkiewicz, Kirsten: Toleranz Bilder Fotobox für die politische Bildung,  
Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 1998

Schultze, Miriam: Sag mir, wo der Pfeffer wächst Eine ethnologische Erlebnisreise für Kinder, Spiel, Münster: Ökoptopia Verlag, 2000

Ulrich, Susanne: Achtung (+) Toleranz. Wege demokratischer Konfliktregelung. Praxishandbuch für die politische Bildung, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 2000 (Ordner + CD)

Vorwärts in die Vergangenheit Argumente gegen Rechts, Berlin: edition Ost, 1994, Bestelladr. : edition Ost, Am Treptower Park, 12435 Berlin

Weiß, Wolfram: Vom Monolog zum Dialog Ansätze einer dialogischen Religionspädagogik (Jugend, Religion, Unterricht, Bd. 1), 2. Aufl., Münster/New York/München: Waxmann Verlag GmbH, 1999

Weusthoff, Anja/Zeimentz, Rainer: Aufsteh'n Aktionen gegen Rechts. Ein Handbuch, 2. überarb. Aufl. Bonn: Vorwärts Verlag GmbH, Bonn 1994

Wochenschau Verlag (Hg.): Nein zur Gewalt: Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus, Rassismus, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag/ Arbeitskreis Rechtsextremismus, 2000

## ***b. Literatur zum Thema Interkulturelles Lernen***

Aparicio, Marta/Fliss, Alexandra: Lernschritte. Handbuch für die interkulturelle berufliche Weiterbildung, Stuttgart: Vhs Stuttgart, 1999

Auernheimer, Georg/van Dick, Rolf/Petzel Thomas u. a. (Hg.): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler, Opladen: Leske+Budrich, 2001

Auernheimer, Georg: Einführung in die interkulturelle Erziehung, Darmstadt: 2., Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2. überarb. und erg. Aufl. 1995

Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (Hg.): Vom Dialog zur Kooperation. Die Integration von Muslimen in der Kommune, Heft 12, Mai 2002, Berlin/Bonn 2002, Über: Postfach 14 02 80, 53107 Bonn

Beutter, H.J./Stephenson, N.: Fremd:bestimmt, hrsg. v. Amt für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt/M., Frankfurt/M.: IKO-Verlag für interkulturelle Kommunikation, 2000

Böhm, Dietmar/Böhm, Regine; Deiss-Niethammer, Birgit: Handbuch Interkulturelles Lernen Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen, Freiburg: Herder, 1999

Bukow, Wolf-Dieter/Nikodem, Claudia/Schulze, Erika/Yildiz, Erol (Hg.): Auf dem Weg zur Stadtgesellschaft. Die multikulturelle Stadt zwischen globaler Neuorientierung und Restauration, Opladen: Leske + Budrich, 2001

- Bukow, Wolf-Dietrich/Yildiz, Erol: Der Umgang mit der Stadtgesellschaft. Ist die multikulturelle Stadt gescheitert oder wird sie zu einem Erfolgsmodell?  
Opladen: Leske+Budrich, 2002
- Bundes-AG der Immigrantenverbände in der Bundesrepublik Deutschland (BAGIV) e. V. (Hg.):  
Mobilität als Handlungsfähigkeit gegen Diskriminierung,  
Duisburg: Avlos Verlag, 2002
- Bundes-AG Katholische Jugendsozialarbeit (Hg.): Hilfen der Jugendsozialarbeit für zugewanderte junge Menschen, Düsseldorf 2002, Über: Bundesarbeits-AG Katholische Jugendsozialarbeit e.V., Carl-Mosterts-Platz 1, 40477 Düsseldorf
- Bundeszentrale für politische Bildung (HG.): Bar-On, Dan: Die "Anderen" in uns. Dialog als Modell der interkulturellen Konfliktbewältigung.  
Sozialpsychologische Analysen zur kollektiven israelischen Identität, Bonn 2002
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung, Bonn: Eigenverlag, 1998
- Ehlers, Johanna/ Bentner, Ariane/ Kowalczyk, Monika (Hg.): Mädchen zwischen den Kulturen. Anforderungen an eine interkulturelle Pädagogik, (Edition Hipparchia), Frankfurt/M.: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 1997
- Epstein, Norbert: Herrschaftsdenken und Selbstkritik in der Dominanzkultur Perspektiven interkultureller Pädagogik, Frankfurt/M.: IKO Verlag, 2001
- Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch (Schule und Gesellschaft, Bd. 20), Opladen: Leske+Budrich, 2000
- Fechler, Bernd; K"aler, Gottfried; Lieberz-Groß, Till: "Erziehung nach Auschwitz" in der multikulturellen Gesellschaft Pädagogische und soziologische Annäherungen, Weinheim/München: Juventa Verlag, 2000
- Fischer, Veronika/Kallinikidou, Desbina/Stimm-Armingeon, Birgit: Handbuch interkulturelle Gruppenarbeit (Reihe Politik und Bildung, Bd. 20), Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, 2001
- Forschungsstelle Migration und Integration an der Pädagogischen Hochschule Freiburg (Hg.): Zuwanderung und Minderheiten, (Interkulturell. Forum für Interkulturelle Kommunikation und Beratung, Heft 3-4 2001), Freiburg 2001, Über: Forschungsstelle Migration und Integration an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Kunzenweg 21, 79117 Freiburg
- Friesenhahn, Günter J. (Hg.): Praxishandbuch. Internationale Jugendarbeit. Lern- und Handlungsfelder, rechtliche Grundlagen, Geschichte, Praxisbeispiele und Checklisten, Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, 2001
- Gemende, Marion/ Schröer, Wolfgang/ Sting, Stephan (Hg.): Zwischen den Kulturen. Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität,

(Dresdner Studien), Weinheim und München: Juventa Verlag, 1999

Giordano, Christian/Colombo Dougoud, Roberta/Kappus, Elke- Nicole: Interkulturelle Kommunikation im Nationalstaat (Münchner Beiträge zur Interkulturellen Kommunikation, Bd. 6) Waxmann Verlag; Münster/New York/München/Berlin, 1998

Griese, Hartmut M.: Kritik der Interkulturellen Pädagogik. Essays gegen Kulturalismus, Ethnisierung, Entpolitisierung und einen latenten Rassismus, Münster: Lit Verlag, 2002

Grosch,H./Groß,A./Leenen,W.R.: Methoden interkulturellen Lehrens und Lernens, Saarbrücken: ASKO Europa-Stiftung, 2000

Hellmann, Christian: Religiöse Bildung, Interreligiöses Lernen und Interkulturelle Pädagogik. Eine religionsgeschichtliche Untersuchung zur religiösen und interkulturellen Erziehung in der Moderne, Frankfurt/M., IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 2002

IDA e. V. (Hg.): Achtung! Toleranz, Nov. 2001

IDA e. V. (Hg.): Eintagsfliege oder Dauerbrenner? Interkulturelle Arbeit als Querschnittsaufgabe der Jugendarbeit, Nov. 2000

IDA e. V. (Hg.): stadtTräume. Zwischen Albtraum und Utopie, Reader für MultiplikatorInnen in der Jugend- und Bildungsarbeit, Düsseldorf, 2001

IDA e. V. (Hg.): Trainings. Interkulturelle Methoden – Antirassistische Ansätze – Konfliktlösungsstrategien, Dez. 2000

IDA e.Vv. (Hg.): Gemeinwesenarbeit als Chance? Interkulturelle Jugendarbeit im Stadtteil, Sept. 199

Johann, Ellen / Michely, Hildegard /Springer, Monika: Interkulturelle Pädagogik. Methodenhandbuch für sozialpädagogische Berufe, Berlin: Cornelsen Verlag, 1998

Kalpaka, Annita/ Wilkening, Christiane: Multikulturelle Lerngruppen. Veränderte Anforderungen an das Pädagogische Handeln. Ein Seminarkonzept, (hiba-Weiterbildungen Bd. 10/37) Heidelberg: hiba Verlag, 1997

Kiesel, Doron: Das Dilemma der Differenz. Zur Kritik des Kulturalismus in der Interkulturellen Pädagogik, (Reihe Migration und Kultur), Frankfurt/M.: Cooperative-Verlag, 1996

Köhl, Christine: Strategien der Interkulturellen Kulturarbeit, Frankfurt/M.: IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 2001

Landeszentrum für Schule und Weiterbildung/Landesverband der Volkshochschulen in NRW e. V (Hg.): Zivile Konfliktstruktur und Konfliktmanagement. Ein Curriculum für Weiterbildung und Gemeinwesen, 2001, Über: Verlag für Schule und Weiterbildung, Druck Verlag Kettler GmbH, Robert Bosch Straße 14, 59199 Bönen

- Landeszentrum für Zuwanderung Nordrhein-Westfalen (Hg.): Interkulturelle und antirassistische Trainings - aber wie? Konzepte, Qualitätskriterien und Evaluationsmöglichkeiten Solingen, 2001
- Landeszentrum für Zuwanderung NRW (Hg.): Praxisforum. Interkulturelle Öffnung der Jugendhilfe, Solingen, 2001
- Landeszentrum für Zuwanderung NRW: Kompetenzen für die Zuwanderungsgesellschaft. Weiterbildungsangebote zur interkulturellen Qualifizierung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, Düsseldorf: Eigenverlag, 1999
- Layes, Gabriel: Grundformen des Fremderlebens Eine Analyse von Handlungsorientierungen in der interkulturellen Interaktion. Internationale Hochschulschriften, Münster/New York/München: Waxmann Verlag, 2000
- Leiprecht, Rudolf/Riegel, Christine/Held, Josef/Wiemeyer, Gabriele (Hg): International Lernen - Lokal Handeln. Interkulturelle Praxis "vor Ort" und Weiterbildung im internationalen Austausch. Erfahrungen und Erkenntnisse aus Deutschland, Griechenland, Kroatien, Lettland, den Niederlanden und der Schweiz, Frankfurt a. M.: IKO-Verlag, 2001
- Lemmen, Thomas: Muslime in Deutschland. Eine Herausforderung für Kirche und Gesellschaft, Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, 2001
- Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft, Opladen: Leske+Budrich, 2001
- Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes NRW (Hg.): Expertise. Interkulturelle Jugendmedienarbeit in NRW, Düsseldorf/Remscheid, 2000, Über: Kinder- und Jugendfilmzentrum in Deutschland, Küppelstein 34, 42857 Remscheid
- Nieke, Wolfgang: Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag, (Reihe Schule und Gesellschaft Bd. 4) Opladen: Leske+Budrich, 2.Aufl., 2000
- Rosenzweig Armour, Monica: Gesellschaftliche Vielfalt und Interkulturelle Kompetenz. Leitlinien für Training und Schulung in Organisationen, Frankfurt/M.: Hessische Stiftung für Friedens- und Konfliktforschung, Amt für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt/M., Stiftung Mitarbeit, 2000
- Schreiber, Elke/Schreier, Kerstin (Hg.): Interkulturelles Lernen und Arbeiten. Praxismodelle, Leipzig 2001, Über: Deutsches Jugendinstitut e. V., Regionale Arbeitsstelle Leipzig "Übergänge in Arbeit", Stallbaumstr. 9, 04155 Leipzig
- Storz, Henning/Reißlandt, Carolin (Hg.): Staatsbürgerschaft im Einwanderungsland Deutschland. Handbuch für die interkulturelle Praxis in der Sozialen Arbeit, im Bildungsbereich, im Stadtteil, Opladen: Leske+Budrich, 2002

Ulrich, Susanne: Achtung (+) Toleranz. Wege demokratischer Konfliktregelung. Praxishandbuch für die politische Bildung, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 2000 (Ordner + CD)

Unger-Heitsch, Helga: Das Fremde verstehen. Ethnopedagogik als konkrete Hilfe in Schule und Gesellschaft. Grundlagen und Beispiele, Münster: Lit Verlag, 2001

Walter, Paul: Schule in der kulturellen Vielfalt Beobachtungen und Wahrnehmungen interkulturellen Unterrichts (Schule und Gesellschaft, Bd. 25), Opladen: Leske+Budrich, 2001

Weißköppel, Cordula: Ausländer und Kartoffeldeutsche. Identitätsperformanz im Alltag einer ethnisch gemischten Realschulklasse, Weinheim/München: Juventa Verlag, 2001







## **19. Welche Themen/Angebote könnten für Sie auch zukünftig interessant sein?**

- antirassistische Projekte/Initiativen, Methoden und Ansätze (je nach unterschiedlichen Rahmenbedingungen)
- neue Forschungsergebnisse in Bereich Interkulturelles Lernen
- Kulturfälle
- Wie sieht Qualität aus? – Womit kann ich sie steigern?
- Organisatorische Themen
- Vorstellung verschiedener Projekte, deren Auswertung und Anregungen für eigene Vorhaben
- konkrete Anregungen, Beispiele für Antirassismuserbeit
- Kulturelles Selbstverständnis als Problem
- Methoden interkultureller und antirassistischer Arbeit
- Angebot zum Thema „Migration, Deutschland – Einwanderungsland“

## **20. Ihre Funktion/Ihr Arbeitsbereich:**

- **Koordination, Beratung, Praxisbegleitung im Rahmen Xenos**
- **internationale Freiwilligendienste organisieren und pädagogisch betreuen**
- **Kinder- und Jugendförderung, Stadtjugendpflegerin**
- **ehrenamtliche Jugendgruppenleitung**
- **Förderung zur Integration Benachteiligter**
- **Sozialpädagoge**
- **ehrenamtlicher Teamer Interkulturelle Begegnungen/Jugendbildung/Jugendkultur**
- **ehrenamtliche Arbeit**
- **pädagogische Fachkraft**
- **außerschulische Bildung zum Thema „globales Lernen“**

## **21. Eine ähnliche Tagung habe ich bereits schon einmal besucht, und zwar (bitte den Titel nennen):**

- **Cooperation Institutionelle OFAS/DFJW**
- **Politik und Pädagogik gegen Rechts (ev. Akademie Arnoldhain)**
- **Erfahrungsaustausch in Königswinter (JFE) zum Thema internationale Begegnungen**

## **22. Wollen Sie noch etwas loswerden?**

- würde gerne in Kontakt bleiben und die Möglichkeit haben, an weiteren Seminaren teilzunehmen!
- Erfahrungsaustausch mit Projektvorstellung sollte möglichst immer Bestandteil solcher Angebote sein
- Die unauffällige aber effektive Leitung sorgte insgesamt für eine angenehme Atmosphäre und trug wesentlich zum Erfolg des Seminars bei
- harmonische und kompetente Leitung (2)
- Anja Weiß = gute Referentin
- Danke noch mal an die Seminarleitung! Gutes Team (5)
-

## **10 Selbstdarstellung IDA**

Das Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e. V. (IDA) wurde 1990 auf Initiative der demokratischen Jugendverbände in Deutschland gegründet, um ein Zeichen gegen Rassismus zu setzen. Derzeit sind 25 Verbände Mitglied des IDA, darunter die Mitgliedsorganisationen des Deutschen Bundesjugendrings, der Ring politischer Jugend, die Deutsche Sportjugend, der Verein „Mach’ meinen Kumpel nicht an! e. V.“ und der Almanya Alevi Gençler Birliği/Bund der Alevitischen Jugendlichen in Deutschland e. V. IDA ist ein gemeinnütziger Verein. Der Vorstand setzt sich aus VertreterInnen der Mitgliedsverbände zusammen. Seit 1994 ist IDA das Landesprojekt IDA-NRW (Informations- und Dokumentationsstelle gegen Gewalt, Rechtsextremismus und Ausländerfeindlichkeit in Nordrhein-Westfalen) angegliedert, das sich als Motor und Unterstützer der Jugendverbände und MultiplikatorInnen der Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen versteht.

IDA dient den Jugendverbänden als bundesweit arbeitende zentrale Anlaufstelle bei der Suche nach Material zu Themen wie (Anti-)Rassismus, Rechtsextremismus und Interkulturalität. Jugendverbände, Vereine, Initiativen, Schulen und MultiplikatorInnen aus der Jugend- und Bildungsarbeit richten ihre Anfragen an IDA oder bitten um Unterstützung bei Projekten.

Die Arbeitsschwerpunkte des IDA sind:

- die Publikation (Print und Online) von Verzeichnissen über ReferentInnen, Filme und Videos, Bildungs- und Unterrichtsmaterial, Ausstellungen, KünstlerInnen und Spiele. Wir stellen Materialien, Einrichtungen und Personen vor, die bei Veranstaltungen eingesetzt werden können oder mit denen man gemeinsam Projekte durchführen kann
- die Zusammenstellung von Texten, Arbeitsberichten und Materialien in Form von Broschüren für MultiplikatorInnen in der Jugend- und Bildungsarbeit. Eine aktuelle Bestell-Liste befindet sich auf der IDA-Homepage
- die Erstellung einer regelmäßig erscheinenden „Infomail“, die aktuelle Informationen aus der Jugendverbands- und Antirassismusbearbeitung vorstellt, Hinweise auf Neuerscheinungen gibt und Veranstaltungen ankündigt
- die Veranstaltung von Arbeitstagungen, Workshops und Trainings zu aktuellen politischen und pädagogischen Themen. Diese beanspruchen, exemplarischen Charakter zu besitzen.

Darüber hinaus kooperiert IDA bei Veranstaltungen mit anderen Organisationen oder bereitet diese für andere vor.

Das Dienstleistungsangebot kann von allen wahrgenommen werden. Einen aktuellen Überblick liefert die IDA-Homepage ([www.IDAeV.de](http://www.IDAeV.de)).

Kontakt:

Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e. V. (IDA)

Volmerswertherstr. 20

40221 Düsseldorf

Tel: 02 11 / 15 92 55-5

Fax: 02 11 / 15 92 55-69

[www.idaev.de/](http://www.idaev.de/)

[info@IDAeV.de](mailto:info@IDAeV.de)

## **11 Selbstdarstellung JfE**

Jugend für Europa, die Deutsche Agentur Jugend

Die Europäische Kommission, das Europäische Parlament und die Mitgliedstaaten der Europäischen Union haben die Durchführung des Gemeinschaftlichen Aktionsprogramms JUGEND vereinbart. Das Aktionsprogramm JUGEND stellt einen rechtlichen Rahmen für die Unterstützung nicht formaler Bildungsaktivitäten junger Menschen dar. Die vereinbarte Programmdauer erstreckt sich von 2000 bis Ende 2006. Die 30 Länder, die uneingeschränkt an den Aktionen im Rahmen des Aktionsprogramms JUGEND teilnehmen, haben allesamt eine Nationale Agentur benannt, die für die Verwaltung der Mittel des Aktionsprogramms JUGEND zuständig sind und Information und Beratung anbieten. Zudem sind die Nationalen Agenturen Bindeglied zwischen der Europäischen Kommission, den Projektbetreibern auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene und den Jugendlichen. Das gemeinschaftliche Aktionsprogramm JUGEND wurde mit Beschluss des Europäischen Parlaments und des Rates vom 13. April 2000 verabschiedet. Es gewährt Jugendlichen und Jugendbetreuern nicht nur finanzielle Unterstützung für ihre Projekte, sondern stellt auch Informationen bereit, unterbreitet Ausbildungsangebote und eröffnet Möglichkeiten zur Entwicklung neuer Partnerschaften in ganz Europa. Das Aktionsprogramm JUGEND zielt in erster Linie auf junge Menschen im Alter zwischen 15 und 25 Jahren, die ihren Wohnsitz in einem der 15 Mitgliedstaaten der Europäischen Union oder in einem der anderen Programmländer haben.

Das Aktionsprogramm JUGEND eröffnet jungen Menschen die Chance, ihre Mobilität zu erhöhen und sich aktiv am Aufbau Europas im dritten Jahrtausend zu beteiligen. Mithilfe der Förderung nicht formaler Bildung soll zum Aufbau eines „Europas des Wissens“ beigetragen werden und die Weiterentwicklung einer europäischen Jugendpolitik gefördert werden. Im Mittelpunkt des Aktionsprogramms JUGEND steht das Konzept des lebenslangen Lernens und die Entwicklung von Begabungen und Kompetenzen, die eine aktive Beteiligung am gesellschaftlichen Leben ermöglichen. Die Zielsetzungen der Projektförderung sollen dazu beitragen, ein Gleichgewicht zwischen persönlicher Entwicklung und gemeinschaftlicher Aktivität in sämtlichen Sektoren der Gesellschaft herzustellen:

- Die Eigeninitiative junger Menschen und ihre Integration in die Gesellschaft sollen gefördert werden.
- Den Jugendlichen soll geholfen werden, Wissen, Kenntnisse und Kompetenzen zu erwerben und sich des Werts der gesammelten Erfahrungen bewusst zu werden.
- Die Jugendlichen sollen die Möglichkeit erhalten, ihrem Sinn für Solidarität in Europa und der übrigen Welt ungehindert Ausdruck zu verleihen und Rassismus und Fremdenhass zu bekämpfen. Das Programm soll das Verständnis für die Vielfalt unserer gemeinsamen europäischen Kultur und unseres gemeinsamen Erbes sowie die Einsicht in unsere gemeinsamen Grundwerte fördern.
- Das Programm soll dazu beitragen, alle Formen der Diskriminierung zu beseitigen und die Gleichheit auf allen Ebenen der Gesellschaft zu fördern.
- Die Projekte sollen eine europäische Dimension haben, die sich positiv auf die Jugendarbeit auf lokaler Ebene auswirkt.

**Diese fünf Hauptaktionen im Rahmen des Programms sind:**

### **Aktion 1 - Jugend für Europa**

Jugendaustauschprojekte und Jugendbegegnungen eröffnen Gruppen junger Menschen (im Alter von 15 bis 25 Jahren) aus verschiedenen Ländern die Möglichkeit zur Begegnung. Der pädagogische Zweck der Austauschprojekte besteht darin, nicht formale Lernerfahrungen zu fördern. Die Gruppen beschäftigen sich mit gemeinsamen Themen und erfahren mehr über die Kultur ihrer Partnergruppen.

### **Aktion 2 - Europäischer Freiwilligendienst**

Im Rahmen dieser Aktion können Jugendliche einen Zeitraum von bis zu 12 Monaten als europäische Freiwillige im Ausland verbringen und sich an einem lokalen Projekt zu beteiligen, das in den verschiedensten Bereichen angesiedelt sein kann: soziale und Umweltschutzprojekte, Kunst, Kultur, neue technologische Entwicklungen, Freizeitgestaltung und Sport usw.

### **Aktion 3 - Initiativen im Jugendbereich**

Im Rahmen dieser Aktion erhalten Jugendliche im Alter von 15/18 bis 25 Jahren Unterstützung bei der Durchführung eines Projekts auf lokaler Ebene. Diese Projekte sollen den Jugendlichen die Möglichkeit eröffnen, Eigeninitiative zu entwickeln und ihr kreatives Potential auszuschöpfen. Ein weiteres Ziel dieser Aktion besteht darin, europäischen Freiwilligen Gelegenheit zu geben, ihre während des Freiwilligendienstes erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten in einem konkreten Projekt anzuwenden.

### **Aktion 4 - Gemeinsame Aktionen**

In dieser Aktion werden die Programme für Bildung (SOCRATES) und Berufsausbildung (LEONARDO DA VINCI) mit den Projekten nicht formaler Bildung im Rahmen des Aktionsprogramms JUGEND verknüpft. Es werden Initiativen unterstützt, die auf einander ergänzenden Funktionen dieser und anderer Programme (wie beispielsweise Kultur 2000) beruhen.

### **Aktion 5 - Flankierende Maßnahmen**

Diese Maßnahmen unterstützen und ergänzen die anderen Aktionen im Rahmen des Aktionsprogramms JUGEND. Zweck dieser Maßnahmen ist es, den Nutzen der übrigen Aktionen zu erhöhen, innovative Aktionen auf Gemeinschaftsebene fortzusetzen und zu entwickeln und die Qualität der Jugendprojekte zu erhöhen, indem bewährte Methoden ausgetauscht oder Projektorganisatoren geschult werden.

## **Die Nationalen Agenturen für das Aktionsprogramm JUGEND**

Ihre wichtigste Funktion besteht in der Förderung und Umsetzung des Aktionsprogramms auf nationaler Ebene. Sie haben Erfahrung mit europäischen Programmen für Jugendliche und sind mit den einschlägigen Aufgaben und Organisationen vertraut. Die Nationalen Agenturen fungieren als Bindeglieder zwischen der Europäischen Kommission, den Projektbetreibern auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene sowie den jugendlichen Teilnehmern und stellen eine zentrale Anlaufstelle dar. Die Aufgabe der Agenturen besteht darin, allgemeine Informationen über das Aktionsprogramm JUGEND zu verbreiten und die Bildung von Partnerschaften anzuregen und zu ermöglichen. Darüber hinaus sind sie für die Auswahl der Projekte zuständig, wobei sie sich an die von der Europäischen Kommission festgelegten Kriterien zu halten haben. Sie beraten die Projektbetreiber und organisieren verschiedene Schulungsaktivitäten. Die Nationalen Agenturen sind die wichtigsten Informationsquellen für die Programmteilnehmer.

### **Adresse:**

Jugend für Europa  
Deutsche Agentur Jugend  
Heussallee 30  
53113 Bonn  
Tel.: 0228- 9506- 220  
Fax: 0228- 9506- 222  
E-Mail: [jfe@jfemail.de](mailto:jfe@jfemail.de)

## **Anhänge:**

1. Ausschreibung der Fachtagung

**Dauer:**

Beginn: Dienstag, 17.09. 12.00 h  
Ende: Donnerstag, 19.09. 12.00 h

**Veranstaltungsort:**

Hotel Röse, Hersfelder Str. 1, 36179 Bebra,  
Tel.: 06622-9390

**Kosten:**

Teilnahme und Verpflegung kostenfrei;

Reisekostenerstattung auf Basis DB, II. Klasse, BahnCard

Wegbeschreibung wird mit Anmeldebestätigung zugesandt

**ReferentInnen:**

Dr. Anja Weiß, Universität der Bundeswehr, München  
Klaus Waldmann, Bundestutor der ev. Akademien in Deutschland

**Leitung:** Birgit Jagusch, IDA, Christof Kriege, JfE

**Anmeldung und Rückfragen:**

Anmeldungen bitte bis zum 30.08.02 mit dem beiliegenden  
Formular an:

**Jugend für Europa,  
Herrn Kriege, Heussallee 30, 53113 Bonn**  
Tel.: 0228-9506-260  
E-Mail: [Kriege@jfemail.de](mailto:Kriege@jfemail.de)

# Fachtagung

„Wie können Solidarität und Toleranz erlernt werden ?“

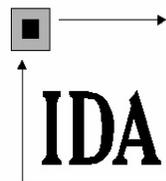
**Ziele und Methoden antirassistischer Projektarbeit in  
internationalen Jugendbegegnungen**

*17. – 19.09.02, Bebra/Hessen*



**Veranstalter:**

Jugend für Europa, Deutsche Agentur JUGEND, Bonn  
Und



Informations- und Dokumentationszentrum für  
Antirassismuserbeit e.V., Düsseldorf

### *Verlauf der Fachtagung:*

- Beschäftigung mit Ergebnissen einer quantitativen Projektuntersuchung von internationalen Jugendbegegnungen, die von JUGEND für Europa als Projekte mit dem inhaltlichen Schwerpunkt „Antirassismus und Fremdenfeindlichkeit“ gefördert worden sind
- Forschungsergebnisse zu Rassismus
- Theorie antirassistischer Bildungsarbeit
- Vorstellung von praktischen Konzepten antirassistischer internationaler Jugendbegegnungen
  - *Diên Hồng, Rostock:*  
multiethnische Jugendarbeit mit vietnamesischen, rumänischen und deutschen Jugendlichen
  - *„Fanprojekt“ der Sportjugend, Berlin:*  
Sport und Rassismus unter Fußballanhängern
  - *Campus 15, Lohmar:*  
multiethnische Sommercamps Jugendlicher auf dem Balkan
- Im Verlauf der Fachtagung werden alle Teilnehmenden eine Checkliste zur Qualifizierung von internationalen Jugendbegegnungen gegen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit entwickeln

## **2. Erwartungen und Befürchtungen der TN ?**

### **Erwartungen**

- praxisorientierte realisierbare Qualitätsstandards
- Wie eigene Vorurteile/rassistische Tendenzen erkennen und abbauen
- Einblick in interessante Praxisprojekte
- Konflikte austragen
- (reflektierter) (Erfahrungs-) Austausch
- Reflexion Theorie ↔ praktische Erfahrungen (insbesondere mit benachteiligten Jugendlichen)
- fachlicher Austausch, Erfahrungen, Kontakte
- Impulse/Ideen für antirassistische Projekte
- Methode: Zusammenfinden der Teamer
- Methoden interkulturellen Lernens
- Anregungen von „Profis“ pers. Kennenlernen
- Checkliste
- Anregungen/Ideen/ Erfahrungsaustausch
- Austausch = Lernen durch die Erfahrungen anderer
- Toleranz und Antirassismus auch direkt im intern. Projekt zwischen den einzelnen Gruppen untereinander! Welche Erfahrungen und Methoden?
- Wie evaluiere ich antirass. Projekte?
- gute Gespräche auch „nebenbei“
- andere Methoden kennenlernen
- Beschäftigung mit der Auswertung von Jugendaustausch - Projekten
- neue Anregungen
- Erfahrungsaustausch über den Einsatz neuer Medien in intern. Begegnungen zum Abbau von Vorurteilen
- interessante Anregungen für meine weitere Arbeit
- Kooperation & Partner für allerlei Projekte
- Verständigung und Klärung zu Erwartung an interkulturelle antirassistische Arbeit
- Weg zur Integration

### **Befürchtungen**

- ohne nennenswerten Erfolg nach Hause fahren
- lange unkonkrete Redebeiträge
- Mehrdimensionalität und Ganzheitlichkeit
- keine Fokussierung auf Rechtsextreme sondern „alltäglichen Rassismus“ und den konstruktiven Umgang damit
- Gelaber/Selbstdarstellung
- Referate über tiefste Grundlagen
- (oder was sonst schon alle wissen)
- abgehobene Theorien
- zu viele Monologe/Koreferate
- kein themenzentriertes Arbeiten
- Fördermodalitäten zu genau
- Monologe statt Dialoge
- zuviel Theorie, ohne praktischen Bezug
- unpersönliche abstandhaltende Atmosphäre
- „Nabelschau“ und um-erhörtes Herum-Dozieren
- theoretisches Geplänkel
- theoretische Abhandlungen
- Ausgrenzung, Intoleranz

## **4. Anhang:**

### **Rassismus und Rechtsextremismus- Der Streit um die Ursachen**

(Birgit Rommelspacher)

Die Frage nach den Ursachen rassistischer und rechtsextremer Gewalt in der BRD hat inzwischen eine Geschichte: Zunächst waren sich alle relativ einig, daß der Ausbruch der Gewalt viel mit Arbeitslosigkeit, Wohnungsnot und Orientierungslosigkeit zu tun habe. Dies Bild hat sich inzwischen differenziert. So gibt es vielfältige Erklärungen: Rassistische Gewalt als Protest, als Ausdruck von Jugendproblemen, als männlicher Chauvinismus, als aktiver Beitrag zum Aufbau der "Festung Europa", als Ausdruck psychosozialer Problemlagen, als Angst vor dem Fremden oder als Folge des Versagens der Eltern und Pädagoginnen der 68 Generation.

Es wird viel gestritten und die Konfliktlinien. So unübersichtlich sie auch sind, machen sich m.E. immer wieder daran fest, ob Rassismus und Gewalt ein Symptom der herrschenden Gesellschaft ist, ein aus ihrer Logik und ihren Interessen heraus erklärbares Phänomen, oder aber eher eine Krisenerscheinung, die vorübergeht und in der besondere Problemlagen und Belastungssituationen von Randgruppen zum Ausdruck kommt. Um dies genauer zu beleuchten, werde ich die wichtigsten Erklärungsansätze aus der Soziologie, der Psychologie und von Seiten der Feministinnen einander gegenüber stellen und fragen, welchen Stellenwert sie dem Rassismus im gesellschaftlichen Kontext geben.

#### **1. Die Individualisierungsthese**

Zentral in der soziologischen Diskussion ist die These von der Risikogesellschaft (Beck 1986), die besagt, daß die klassischen Werte immer mehr zerfallen, sich traditionelle Lebensformen immer weiter auflösen und unsichtbare Gefahren, wie die drohende ökologische Katastrophe, zunehmend das Leben bestimmen. Darüberhinaus hat die Auflösung der politischen Blöcke zu einer Krise der Weltbilder und einem Verlust traditioneller Feindbilder geführt, so daß viele nun Verlässlichkeit und Halt in rechtsextremen Bezügen suchen.

Völlig unstrittig ist, daß ein solcher Individualisierungsprozess seit Jahrzehnten, wenn man es genau betrachtet sogar seit der Industrialisierung, in Gang ist. Keine Frage, daß die Kapitalisierung aller Lebensbereiche inzwischen zu einer Situation geführt hat, in der die Einzelnen wie nie zuvor auf sich selbst zurückgeworfen sind. daß nun allerdings diese Vereinzelnung und Auflösung allgemein verbindlicher normativer Bezüge zwangsläufig zur Suche nach stabilen, rechten Denkmustern führt, ist m.E. keineswegs zwingend. Denn die Individualisierung kann zugleich auch zu einem Mehr an Selbstbestimmung und damit auch an Respekt für die Eigenart führen. Die Pluralisierung der Lebenswelten wird zugleich auch Toleranz und Offenheit fördern und es erleichtern, selbstverständliche Normen und Ausgrenzungen zu hinterfragen. D.h. der Individualisierungsprozess kann sowohl zu einer zunehmenden Orientierungslosigkeit wie auch zu einer wachsenden Fähigkeit führen, Uneindeutigkeiten und Widersprüche besser auszuhalten.

Auffallend ist aber, daß in den vorliegenden Analysen, der Individualisierungsprozess primär oder gar ausschließlich negativ gewertet wird. Bei einer solchen Diagnose liegt dann die Therapie bereits auf der Hand: Eine Wiederherstellung traditioneller Bindungen und Orientierungen.

Gehen wir aber von einer durchaus widersprüchlichen Entwicklung aus, so läßt sich die Frage, in welche Richtung der Prozeß ausschlägt, nicht abstrakt beantworten, hier ist dann die Empirie gefragt. Zunächst einmal zeigt die Untersuchung von Heitmeyer (1989), dem bekanntesten Vertreter der Individualisierungsthese, daß sich kein Zusammenhang zwischen den von ihm vermuteten Faktoren finden läßt. D.h. weder soziale Einbindungen bezüglich Arbeit und Familie, noch das eigene Selbstkonzept, sei es nun positiv oder negativ, wie auch allgemein Orientierungsschwierigkeiten korrelieren mit autoritär-nationalisierenden Sichtweisen. Auch in seiner neueren Untersuchung, der Bielefelder Rechtsextremismusstudie (1992), ist kein Zusammenhang zwischen den einzelnen Faktoren herzustellen.

Es gibt nur einen signifikanten Zusammenhang, und der besteht zwischen einer instrumentalistischen Arbeitsorientierung, d.h. der vorrangigen Orientierung an Geld, Aufstieg und Status und

rechtsextremen Orientierungen. D.h. bei denjenigen Jugendlichen, für die Geld in ihrer Arbeitsorientierung eine hohe Wichtigkeit besitzt, ist die Gewaltbilligung und Gewaltbereitschaft besonders ausgeprägt. Stärke und Überlegenheit sind hier die wichtigsten Normen, und die anderen Menschen werden vorrangig unter dem Aspekt ihres Nutzens beurteilt. Eine solche auf Leistung und Erfolg fixierte Ideologie führt zur Mißachtung all derer, die in diese Verwertungslogik nicht hineinpassen.

In dieselbe Richtung geht die Tübinger Untersuchung von Held, Horn, Leiprecht und Marvakis (1992): Sie befragten repräsentativ für den Tübinger Raum Jugendliche und junge Arbeitnehmer nach ihren politischen Orientierungen und teilten sie in Benachteiligte und Nicht- Benachteiligte auf nach den Faktoren Arbeitsplatz, berufliche Zukunft, Bildung, ökonomische Absicherung und soziale Einbindung. Es zeigte sich, daß die Benachteiligten signifikant weniger rassistisch waren als die Nicht-Benachteiligten. Diese auch für die Forscher überraschenden Ergebnisse versuchten sie genauer zu ergründen und stellten fest, daß sich bei diesen Jugendlichen vor allem Aufstiegs- und Leistungsideologie mit rigiden Ausgrenzungsforderungen gegenüber Einwanderinnen verbinden. Sie fassen diesen Komplex in den Begriff des "Wohlstandschauvinismus", in dem die ökonomische Überlegenheit mit politisch-kulturellem und persönlichem Vormachtsanspruch identifiziert wird. Er zeigt sich in einer Überidentifikation mit "deutschen Wirtschaftsinteressen" nach dem Motto: Wir sind die besten und es ist unser Verdienst. Wie bei Heitmeyer herrscht bei diesen Jugendlichen ein instrumentelles Nutzendenken vor: Einwanderer und Flüchtlinge werden ausschließlich danach beurteilt, ob sie schaden oder nützen. Sie selbst sind meist in gutsituierten Positionen und fühlen sich nicht realiter, aber allgemein und diffus von den Einwanderinnen bedroht.

Wie ist diese Diskrepanz zwischen Bedrohtheitsgefühlen und realer Absicherung zu erklären?

Hier hilft eine neue Untersuchung von Hoffmeister und Sill (1993) weiter: Auch sie gingen von der Individualisierungsthese aus und untersuchten knapp 500 Jugendliche und junge Erwachsene hinsichtlich der Frage, ob Verunsicherungen zu autoritären Einstellungen führen.

Auch diese Forscher erlebten, wie sie selbst sagen, bei der Auswertung eine Überraschung, als sie feststellten, daß es keinen Zusammenhang zwischen Versorgtsein und Autoritarismus gibt.

Erfreulicherweise halten sie dann - im Unterschied zu Heitmeyer - nicht mehr an ihrem theoretischen Konzept fest, sondern untersuchen weiter die zwei voneinander unterschiedlichen Variablen von Autoritarismus und Instabilität.

D.h. die Instabilen sind nicht notwendig autoritärer, in der Summe sogar etwas weniger als die Stablen. Demgegenüber sind relativ viele Jugendliche, die aus gut situierten stabilen Verhältnissen kommen und mit einem entsprechend stabilen Selbstbild ausgestattet sind, autoritär und neigen zu rechten und rassistischen Einstellungen.

Diese Jugendlichen haben die Forscher nun genauer betrachtet und festgestellt, daß sie durchweg unter einem sehr hohen Leistungsdruck stehen, den sie unkritisch von ihren Eltern übernommen haben. Sie bewundern und idealisieren ihre Eltern ob ihres beruflichen und ökonomischen Erfolgs, und für sie ist selbstverständlich, daß sie selbst auch einmal zu den Erfolgreichen gehören werden. Allerdings widerspricht das oft ihren Erfahrungen, etwa wenn sie schlechte Noten in der Schule haben oder auch Alkoholprobleme etc. Dennoch halten sie ihr Ideal aufrecht und projizieren ihre Versagensängste auf alle anderen: auf unfähige Lehrer, korrupte Politiker und arbeitsscheue Ausländer. Diese müssen alle abgewertet werden, um sich selbst und das Prinzip von Leistung und Disziplin hochzuhalten. Die Jugendlichen haben sich selbst (noch) nicht bewährt, gehören aber ihrer Meinung nach selbstverständlich zur Elite, und diese Diskrepanz mündet in einem allseitigen Bedrohtheitsgefühl.

Alle könnten ihnen irgendwie ihren Platz streitig machen. So werden sie mißtrauisch bäugt, und das Leben als ein ständiger Kampf aller gegen alle erlebt, in dem der Stärkste sich durchsetzt.

Es gibt natürlich auch die instabilen Jugendlichen, die autoritär sind. Auch sie empfinden ihre Umwelt überwiegend als feindselig. Aber das Motiv ist ein anderes: Sie hatten i.d.R. in ihrem Leben ständig mit einer Unzahl von Widrigkeiten zu kämpfen. Sie haben meist eine sehr schwierige Familiengeschichte und viel negative soziale Erfahrungen hinter sich. Insofern hat ihr Mißtrauen auch viel mit der Realität zu tun. Dahei werden ihre Auffassungen auch durch neue Erfahrungen wieder verändert. Das geht bis hin zu einer extremen Außenorientierung und einem ständigen Schwanken zwischen widersprüchlichen Einschätzungen. Dementsprechend lassen sie sich auch leicht beeinflussen. Wohingegen sich bei den Stabil-Autoritären Mißtrauen und Kriegermentalität zu einem

allgemeinen Weltbild verfestigt haben, die sie gegen alle kämpfen läßt, die ihren Vormachtsanspruch in Frage stellen könnten.

D.h. hier schließt sich also die obige Verständnislücke: Ein solcher gut situierter Jugendlicher ist real z.B. nicht von den Einwanderinnen bedroht, sondern viel eher von seinem eigenen Versagen, dem Unvermögen, das er sich nicht zugestehen kann und will. Er muß es auf andere projizieren. Je größer also die Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit, je stärker die Realität in Idealisierungen gepreßt wird, desto größer ist der Projektionsbedarf, um sich in diese idealisierte Gemeinschaft hinein zu definieren und sich der Zugehörigkeit zu dieser Elite zu vergewissern.

An der Stelle ist also die Psychologie gefragt. Zuvor aber noch eine zusammenfassende Einschätzung der soziologischen Analysen:

1. Übereinstimmend wird festgestellt, daß ökonomische Notlagen, kein erhöhter Risikofaktor für rechtsextreme Einstellungen sind. Die Annahme, rassistisches Denken wäre vorwiegend in unteren Schichten zu finden, erweist sich, wie schon in früheren Untersuchungen, als Mittelschichtvorurteil.
2. Auch soziale Integration im Bezug auf Arbeitsplatz, Familie und Freundeskreis schützt nicht vor rechten und rassistischen Orientierungen.
3. Und schließlich ist auch kein Faktor Orientierungslosigkeit oder Instabilität auszumachen, der für autoritär-nationalistische Einstellungen prädestinieren würde.

In allen drei genannten Untersuchungen kristallisiert sich aber ein relevanter Komplex heraus, den Heitmeyer eine instrumentalistische Arbeitsorientierung, die Tübinger Wohlstandschauvinismus und die Münsteraner Leistungsvergötterung und Kriegspfadmentalität nennen. Darin zeigt sich eine forcierte Identifikation mit den Werten von Leistung, Wohlstand, Karriere und Geld aus der heraus sich die Abwehr gegen alle die begründet, die als leistungsunfähig gelten oder anscheinend ohne eigene Anstrengung versorgt werden.

Für die Relevanz dieses Einstellungskomplexes spricht die Tatsache, daß die Eskalation rassistischer Gewalt in Deutschland in den letzten 2-3 Jahren nicht nur Flüchtlinge, Migrantinnen und schwarze Deutsche getroffen hat, sondern auch Behinderte, Schwule und Lesben, Obdachlose und Linke, vor allem wenn sie sich als Anti-Rassisten exponiert haben.

Darüberhinaus setzte sich diese Gewalt auf die bereits "normale" sexistische Gewalt auf, die es bei uns zum Alltag gemacht hat, daß Frauen vergewaltigt, mißhandelt und umgebracht werden.

Das Gemeinsame in dieser Gewalt ist, daß es sich hier nicht um individuelle Verbrechen im Sinne gewöhnlicher Kriminalität handelt, sondern um das, was im angloamerikanischen Raum als "Hate-Crimes", Haß-Verbrechen, bezeichnet wird. In diesen Verbrechen kommt in erster Linie ein Haß gegenüber einer bestimmten Gruppe von Menschen zum Ausdruck. D.h. sie sind in erster Linie instrumentelle und nicht expressive Akte, wie wir in der Psychologie sagen. Sie haben nicht einfach ihren Sinn in sich selbst, indem Gefühls- und Triebspannung ausagiert werden, sondern mit ihnen soll etwas gezeigt und bewiesen werden.

Gezeigt werden soll mit diesem Gewalthandeln, daß die Täter sich eine weiße, heterosexistische, patriarchale Gesellschaft wünschen, in denen nur die Leistungsfähigen, Angepaßten und Erfolgreichen die Macht und das Sagen haben und beweisen wollen sie, daß sie diejenigen sind, die dazu gehören. Angegriffen werden alle, die diesen Vorstellungen widersprechen und sie tatsächlich oder scheinbar in Frage stellen. Sie werden auf "ihren Platz" verwiesen an den Rand der Gesellschaft oder ganz aus ihr hinaus gedrängt.

Insofern hat der daß auf die sog. Fremden sehr viel mit der eigenen Selbstvergewisserung zu tun, mit der Angst nicht zu genügen und zu denen zu gehören, die erfolgreich und mächtig sind.

Dies Motiv greift, wie gesagt, die psychologische Debatte auf: Für sie sind es nicht die Fremden da draussen, die uns bedrohen, sondern die abgespaltenen, verdrängten Anteile in uns selbst: Wir sind uns selbst fremd, und nur wenn wir diese Spaltung in uns überwinden, ist ein Zugang zu den Fremden möglich.

## **2. Die Fremdenangst**

Wie bereits die Münsteraner Untersuchung zeigte, ist es vor allem die Angst zu versagen, die verdrängt werden muß. Es sind die eigenen Schwächen, die Wünsche nach Versorgtwerden, sich gehen lassen zu können, diese passiven Bedürfnisse, die durch eine Fixierung aufs Leistungsprinzip abgespalten werden müssen. Die "Fremden" spiegeln nun diese verdrängten Impulse wieder: Sie sind es scheinbar, die unbekümmert in den Tag hinein leben können, sich um nichts zu sorgen haben und

nur die "Hand aufhalten" müssen und reichlich bekommen. Der aggressive Neid ist hier unverkennbar. Insofern ist es m.E. nicht zufällig, daß vor allem Sinti und Roma besonders reizen. Sie sind es, bzw. ihr Bild von ihnen ist es, das unsere Werte wohlhabender Selbsthaftigkeit und die Dominanz des Leistungsprinzips besonders effektiv in Frage stellen.

Dem Bedürfnis nach Versorgtwerden steht das harte "Selbst ist der Mann" entgegen, der alles nur alleine sich selbst zu verdanken hat und mit Tüchtigkeit und Disziplin alle Abhängigkeiten und Verwöhnungswünsche von sich weist. Diese Selbstdisziplinierung und Härte gegen sich, wendet sich in Haß all denen gegenüber, die angeblich sorglos und vor allem auf Kosten anderer ihr Leben genießen.

Auch im Falle der Behindertenfeindlichkeit bzw. des eugenischen Rassismus sind solche Abspaltungen zu beobachten: Hier ist es vor allem die Angst vor eigener Verletzlichkeit, die Angst vor sozialer Isolation und vor Abhängigkeit. Diese Ängste werden uns in der Begegnung mit Behinderten zurückgespiegelt. Um diese Ängste zu bearbeiten, läge es durchaus nahe, sich mit den Behinderten zu solidarisieren, wenn sie für menschenwürdige Lebensbedingungen und gleichberechtigte Chancen kämpfen. Schließlich muß jede/r damit rechnen, irgendwann einmal zum Pflegefall zu werden. Insofern gäbe es durchaus gemeinsame Interessen.

Dieser Solidarisierung mit den Behinderten steht aber die Gefahr entgegen, aus dem Kreis der Privilegierten ausgeschlossen zu werden. Insofern muß die eigene Angst vor Beschädigung mit allen Mitteln versucht werden abzuwehren, um sich der Zugehörigkeit zu den Leistungsfähigen, Mächtigen und Privilegierten zu vergewissern.

D.h. es genügt offensichtlich nicht zu fordern, wie in den meisten psychologischen Analysen (vgl. beispielsweise Kristeva 1990 oder Bauriedl 1992), sich mit sich selbst auseinanderzusetzen und seine Verdrängungen aufzuheben und die abgespaltenen Anteile zu integrieren, sondern es muß gleichzeitig nach dem Warum der Verdrängung gefragt werden. Warum sind so viele bereit, so elementare Bedürfnisse zu unterdrücken und sich selbst zu disziplinieren? Warum machen soviel freiwillig an ihrer eigenen Unterdrückung mit?

Hier können wir m.E. aus der Geschlechterpsychologie eine Menge lernen: Die Disziplin und der Erfolgsdruck, unter dem die meisten westlichen Männer von Kindheit an stehen, scheint sich für sie wohl zu lohnen. Auch wenn die Sensibleren unter ihnen über Defekte in ihrer Persönlichkeitsstruktur klagen, darüber daß ihnen vieles sozial und emotional versperrt sei, so ist das für kaum einen Mann Grund genug, seine Situation zu ändern. Gesellschaftliche Macht und Ansehen scheinen reichlich für die beklagten Defizite zu entschädigen.

D.h. die psychologischen Analysen, die allein den Verdrängungsprozess betrachten, sind an dem Punkt verkürzt, an dem nicht die Rolle materieller und sozialer Privilegien mitgedacht wird. Nur dann ist zu verstehen, warum die Selbstdisziplinierung so eine große Rolle bei uns spielt und warum vor allem diejenigen Aggressionen provozieren, die Werte wie Autonomie und Leistungsfähigkeit in Frage stellen.

So wenig in diesen psychologischen Analysen die Privilegierung gesehen wird, sowenig wird hier auch die Machtbeziehung zwischen den Mehrheiten und Minderheiten angesprochen. Ja es hat sogar den Anschein, daß die Psychologisierung diese Dimension direkt auszublenden versucht. So wird z.B. so gut wie nie gefragt, ob z.B. das Unbehagen der Weissen gegenüber ethnischen Minderheiten, vor allem denen mit dunkler Hautfarbe, nicht auch etwas mit der Kolonialgeschichte zu tun hat, ob dies Unbehagen nicht auch aus verbotenen Überlegenheitsgefühlen resultiert. Gefühle sind nicht einfach abstrakte oder gar natürliche Gegebenheiten, die uns überkommen. Sie sind ein Niederschlag der persönlichen Erfahrungen, in die auch die Geschichte der Nation oder des Volkes eingegangen ist. Sehr deutlich wird dieser Niederschlag der Geschichte bei uns z.B. im Verhalten und in den Gefühlen in der Begegnung mit Juden und Jüdinnen. Die meisten nicht-jüdischen Deutschen empfinden dabei Beklommenheit und diffuse Schuldgefühle. Dies Unbehagen kommt nicht von Ungefähr, denn in diesen Gefühlen kommt die Erinnerung an unsere Zugehörigkeit zu diesem Volk und seinen Untaten unbegriffen zum Ausdruck.

Wenn hingegen ein solcher Kontakt in der psychologischen Analyse zu einer Begegnung zwischen "dem Selbst" und "dem Fremden" abstrahiert wird, dann wird das hierin wirksame Machtverhältnis und deren konkrete Geschichte negiert und die Beziehung zwischen den Dominanten und Diskriminierten zu einer Episode der Selbsterfahrung entwicklicht. Da wird Fremdheit zum Spiegel

der Selbstentfremdung, zu einer Aufforderung, sich umso intensiver mit sich selbst zu beschäftigen und die Tiefe der eigenen Tragik auszuloten.

Frantz Fanon (1986), der schwarze Psychoanalytiker aus der Karibik, spricht in dem Zusammenhang von einem Superioritätskomplex der Weißen, die Schwarzen dazu benützen, um ihr Selbst aufzublasen. Eine solche Funktionalisierung des Anderen ist nach dem Muster eines männlichen Selbstverständnisses gestrickt, das sich vor allem in Abgrenzung zum Anderen und in Unterwerfung der Anderen selbst bestätigt. Insofern sagen die Feministinnen m.E. zurecht, dass dieses Dominanzstreben tief in unserer patriarchalen Tradition verankert ist.

Auch der Augenschein spricht für diese These: Sind es doch Männerhorden, die Flüchtlingsheime stürmen, Minderheiten überfallen und ermorden. Die Frage also, ist Rassismus ein Männerproblem? Zuvor aber noch eine zusammenfassende Einschätzung der psychologischen Argumentation:

1. Zweifellos bildet sich im Rassismus und Fremdenhass auch die eigene Problematik der dominanten Mehrheit ab. Sie externalisiert ihre Widersprüche und inneren Konflikte und benützt bzw. funktionalisiert die anderen um die eigenen Probleme auszuagieren. In diesem Sinn kann man auch von einer psychologischen Ausbeutung sprechen.

2. Die Problematik der Mehrheitsgesellschaft rührt vor allem aus den Anstrengungen, die zur Absicherung ihrer Dominanz und ihrer Privilegien notwendig sind. Insofern sagt eine psychologische Analyse nur die halbe Wahrheit, wenn sie Verdrängung und Selbstentfremdung als Ursache erkennt, nicht aber auch den Gewinn mitbenennt, der daraus gezogen wird. D.h. wenn nicht nach dem Warum der Verdrängung gefragt wird und welche Vorteile sie mit sich bringt.

3. Die Einstellungen und Gefühle "dem Fremden" gegenüber sind nicht abstrakte, anthropologische Konstanten, die über Raum und Zeit sich gleich bleiben, sondern sie haben ein je konkret historisches Gesicht: In der Beziehungen zu EinwanderInnen und ethnischen Minderheiten bildet sich auch unsere Geschichte mit ab, die vor allem auch vom Kolonialismus und Holocaust geprägt ist. Eine psychologische Abstraktion, die nur "das Fremde" sieht, trägt zur Verdrängung dieser Geschichte bei und sieht nicht, wie sehr auch ökonomische, kulturelle und psychologische Ausbeutung die Beziehung zwischen Mehrheit und Minderheiten prägt.

Angesichts der realen Machtverhältnisse zwischen Einheimischen und Einwanderinnen hier in Deutschland entpuppt sich die Angst vor "dem Fremden" in erster Linie als Angst vor der Infragestellung der hier herrschenden Normen und Lebensgewohnheiten, in denen zugleich auch die ökonomische und politisch-ideologische Vormachtstellung der westlichen Welt verankert ist. Die Angst vor Machtverlust und Infragestellung von Dominanz wird in der Diskussion aber meist gleichgesetzt mit den existentiellen Ängsten um Arbeit, Wohnung und Lebensperspektive. Ängstliche Besitzstandswahrung wird hier zum Kampf ums Überleben umgedeutet.

Je mehr einer zu verlieren hat, desto mehr ist er auf Absicherung bedacht. Nur so läßt sich erklären, warum die armen Länder ein Vielfaches an Flüchtlingen im Vergleich zu den reichen aufnehmen. Und genauso wie wir die Mauern um das reiche Westeuropa immer höher ziehen, so ziehen wir auch die Mauern um uns selbst immer höher mit Hilfe der Ansprüche, was uns zusteht im Vergleich zu den Einwanderinnen.

Nun aber zur Frage ueber den Zusammenhang von Rassismus und Sexismus.

### **3. Rassismus = Männergewalt?**

Wenn wir die gewalttätigen rassistischen Ausschreitungen betrachten, ist der Zusammenhang offensichtlich: Es sind in der Tat fast ausschließlich Männer, nämlich zu 95%. In den rechtsextremen Cliquen herrscht protziges Männergebaren. Frauen agieren, wenn, dann als Freundinnen unterstützend im Hintergrund.

Diese brutale Gewalt der Männer ist allerdings nicht neu. Hunderte von Frauen werden jährlich Opfer sexistischer Gewalt. Neu ist, dass sie sich öffentlich zeigt und explizit Bestandteil eines politischen Konzepts ist.

Zweifellos besteht ein enger Zusammenhang zwischen Rassismus und Sexismus. Allein im Begriff "Herrenrasse" wird deutlich, daß in erster Linie die Herren davon zu profitieren gedenken. Auch sind die Ausgrenzungsmechanismen gegenüber Frauen und ethnischen Minderheiten in der Konstruktion der/des "Anderen" kulturgeschichtlich in vielen Dimensionen nahezu identisch (kindlich, emotional, sexualisiert im Sinne von bedrohlich und verführerisch zugleich).

Daraus nun in der Umkehrung zu schließen, Frauen seien weniger rassistisch ist keineswegs zwingend. Gerade ihre Unterdrückung innerhalb der patriarchalen Herrschaft könnte für sie Grund genug sein, sich nun ihrerseits wiederum an den Schwächeren schadlos zu halten. Zudem ist es gerade das Kennzeichen "herrschender" Ideologien, daß sie Teil des Selbstverständnisses der Unterdrückten werden. Und die Geschichte zeigt - zumindest die deutsche Geschichte - daß Frauen weder in Zeiten des Kolonialismus noch im NS in besonderer Weise gegen Rassismus und Antisemitismus immun waren oder gar aktiv dagegen gekämpft hätten.

Insofern müssen wir die Äußerungsformen von Rassismus auf ihre geschlechtsspezifischen Erscheinungsformen hin untersuchen. Dabei ist festzustellen, daß Gewalttaten fast ausschliesslich von Männern verübt werden. Beim Wahlverhalten jedoch sind die Unterschiede nicht mehr so krass: Rechtsextreme Parteien werden zu 2/3 von Männern und zu einem Drittel von Frauen gewählt. Das gilt nicht nur für Deutschland, sondern auch für alle westlichen Industrienationen, ein internationaler gender gap. Schliesslich finden sich bei Einstellungsuntersuchungen zur Ausländerfeindlichkeit meist keine Unterschiede mehr zwischen Frauen und Männern. (Roth, 1989. Das gilt auch fuer die oben zitierten soziologischen Untersuchungen, die i.d.R. zwar immer eine etwas geringere ausländerfeindliche Einstellung bei Mädchen und jungen Frauen im Vergleich zur männlichen Vergleichsgruppe feststellen. Diese Differenz erreicht aber nie ein relevantes Signifikanzniveau.) Frauen gehen also dann offensichtlich in Distanz, wenn rassistisches Verhalten mit männlich-chauvinistischem Gebaren amalgamiert. Ebenso haben sie wenig Interesse an einer Partei, die vornehmlich Männerinteressen vertritt. Aber in ihrer rassistischen Programmatik wird auch eine rechtsextreme Partei für Frauen interessant. Daraus erklärt sich z.B. der zwar verminderte aber durchaus relevante Anteil von Frauen an den Wahlerfolgen der Republikaner.

Aber Frauen hängen sich nicht nur an Männer an, sondern es gibt durchaus auch frauenspezifische Formen des Rassismus, so wenn Tagesmütter sich weigern, schwarze Kinder in Pflege zu nehmen, oder im schwarzen Mann den Prototyp des Vergewaltigers ausmachen. Das hat für sie die Entlastungsfunktion, sich nicht selbst mit der Gewalt und Mißachtung der "eigenen" Männer auseinandersetzen zu müssen - auch hier eine Form der psychologischen Ausbeutung, die letztlich selbstschädigend ist, da sie der Auseinandersetzung mit den konkreten Gewalttätern aus dem Weg geht.

D.h. nur solange wir uns allein auf den gewalttätigen Rassismus konzentrieren, läßt er sich mit Sexismus identifizieren. Dann wird Rassismus in erster Linie zur Männersache, für die Frauen nicht verantwortlich zu machen sind. Der Entlastungsgewinn ist hier offensichtlich.

Dennoch stimmt, daß es eine enge Verwandtschaft zwischen Rassismus und Sexismus gibt, denn beidesmal werden Unterschiede zur Diskriminierung benützt, die an biologischen Merkmalen festgemacht werden. Auch verweist die männliche Selbstdefinition ueber Abgrenzung und Entwertung anderer, das Primat von Autonomie und Leistungsstreben in ihrem Selbstverstaendnis auf diesen Zusammenhang. Aber das macht Rassismus nicht zu einer exklusiven Männersache, denn insoweit weiße Frauen Teil dieses Systems sind und ihre Interessen sich mit denen des weißen Mannes verknüpfen, insoweit ist er genauso auch ihr Problem.

### Resümee

Wenn wir nun die verschiedenen Erklärungsansätze Revue passieren lassen, so wird in ihren jeweiligen Argumentationen und vor allem in der Verabsolutierung ihres Standpunktes ihr Abwehrcharakter deutlich:

Bei den Feministinnen liegt in der Überbetonung des männlich chauvinistischen Anteils die Abwehr, daß Rassismus im wesentlichen Sache der Männer sei.

In der psychologischen Argumentation erscheint die Abwehr in der Internalisierung "des Fremden" als Eigenes, als Widerspiegelung des Verdrängten. Damit wird die Fremdenangst zu einer ahistorischen, anthropologischen Konstante abstrahiert und die konkreten Interessen und Machtverhältnisse ausgeklammert.

Und schließlich verschieben die soziologischen Analysen in Form der Individualisierungsthese das "Problem" auf die unteren Schichten, Randgruppen, und vor allem machen sie es zu einem Jugendproblem. Jugend und Gewalt heißt dann das Thema, das so seines politischen Charakters beraubt zur Verzweiflungstat oder zum Hilfeschrei der Modernisierungsverlierer hochstilisiert wird.

Zugleich kristallisiert sich in all diesen Ansätzen ein gemeinsamer Nenner heraus: Anfällig fuer autoritär-nationalistische und rassistische Einstellungen sind vor allem die Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die sich mit den herrschenden Werten von Geld, Karriere und Erfolg identifizieren und unkritisch die Anforderungen ihrer Eltern übernehmen, das Leistungsprinzip verabsolutieren und die zwischenmenschlichen Beziehungen auf ihre Funktionalität für die Eigeninteressen hin reduzieren. D.h. entgegen der Erwartungen der meisten Forscher ist dies kein vorrangiges oder gar ausschliessliches Problem der Zukurzgekommenen, sondern in seiner systematischen Erscheinungsform vor allem ein Problem der Etablierten, bzw. jener, von denen erwartet wird und die es von sich selbst erwarten, daß sie einmal dazu gehören werden - mit aller Gewalt. Einer Gewalt, die sich gegen sie selbst und gegen die anderen richtet.

Insofern kann wohl kaum von Protest gesprochen werden, sondern eher von dem verbissenen Versuch, mitzuhalten.

Angesichts dieser Gewaltträchtigkeit muß die Gesellschaft sich fragen, wie hoch sie eigentlich die Latte hängen möchte, um ein Entree zu gewahren, wie eng die Lebensentwürfe sich allein auf Leistungsstreben und Erfolg reduzieren müssen, um in die vorgegebenen Raster hineinzupassen und wie selbstverständlich überall in unserer westlichen Dominanzkultur, ökonomischer Erfolg mit kultureller, politischer und menschlicher Überlegenheit gleichgesetzt wird.

So erscheint es geradezu kontraproduktiv, wenn nun nach einer Rückbesinnung auf die alten Werte von Fleiß, Ordnung und Familie gerufen und den 68ern vorgeworfen wird, sie hätten die Autoritäten zu sehr in Frage gestellt und damit die nachfolgende Generation sich selbst überlassen. Nicht zuviel, sondern zuwenig 68 möchte ich dagegen halten. Denn wo hat sich denn tatsächlich die Kritik von damals an der Wirtschaftswundermentalität durchgesetzt, die tüchtig und fleißig "die Vergangenheit weggeschafft" hat? Gerade diese Reduktion auf den homo oeconomicus und die elterlichen Verdrängungsbemühungen wurden von den 68ern angegriffen. - Was nicht bedeutet, daß sich in ihrer Bewegung teilweise analoge Einstellungen in Form eines moralischen Rigorismus und Autoritarismus widerspiegeln.

Auch war z.B. die ganze sog. Ausländerpolitik der Nachkriegszeit nichts anderes als Wirtschaftspolitik, d.h. die Immigrantinnen wurden auf wirtschaftliche Faktoren reduziert. Und diese funktionalistische Denkweise kommt nun in den Einstellungen der Jugendlichen zurück - verschärft unter dem Druck, den Erfolgsansprüchen der Elterngeneration genügen zu müssen.

Und vor allem: Analysen, die so unbefangen nach Familie, naturwüchsigen Milieus und Arbeitstugenden hier in Deutschland als Bollwerk gegen Rassismus rufen, sind nicht nur unpolitisch, sondern gefährlich geschichtsvergessen. Wenn die Aufarbeitung der Vergangenheit sich nicht an der Anzahl der Gedenkfeiern und der Buchpublikationen bemißt, sondern daran, wie gegenwärtig die Vergangenheit in unserem Denken ist, so kann man nur sagen, daß solche Autoren von dieser Aufarbeitung weitgehend unberührt geblieben sind. Dazu paßt die Tatsache, daß in all den zitierten Untersuchungen nach den politischen Traditionen in den Familien nicht gefragt wurde.

D.h., daß in der Tat eine Wertediskussion geführt werden muß, nämlich eine solche, die die Werte dieses Wohlstandschauvinismus in Frage stellt.

Dazu gehört z.B. die entschiedene Kritik der Frauenbewegung an der Dominanz des sog. Produktionsbereichs und der wirtschaftlichen Verwertungslogik gegenüber der Bedeutung von Beziehung, Mitmenschlichkeit und Privatheit. Oder aber die Ökologiebewegung mit ihrer Distanzierung von einem Fortschritts- und Wachstumsdenken, an dessen Stelle sie Verantwortlichkeit für uns, die nachfolgende Generation und die Natur einfordert.

Dabei müssen wir im Besonderen aber auch unsere Verantwortung fuer die Ausbeutung von Menschen aus anderen Ländern und Kontinenten wahrnehmen.

Das erfordert eine kritische Reflexion des eigenen Dominanzanspruchs, der nicht zuletzt auch durch die Verdrängung der NS-Vergangenheit genährt wird. Denn die spezifische deutsche Variante des Rassismus, die sich durch eine besondere Brutalität auszeichnet, ist nicht zuletzt auch durch diese Vergangenheit bestimmt, die uns einmal suggerierte, es gäbe ein ethnisch homogenes Deutschsein.

D.h. die Vorstellung, deutsch können nur diejenigen sein, die weiß, christlich sozialisiert und von deutschen Vorfahren abstammen, diese Vorstellung lebt heute bei uns noch weiter fort und legitimiert die Gewalttäter, Menschen aus dem Lande zu jagen, die diesen Vorstellungen nicht entsprechen.

Damit wird aber auch deutlich, daß allein eine Wertediskussion nicht genügt, sondern diese nur bei einer gleichzeitigen Veränderung der politischen Realität Bestand haben kann. Dazu gehört in erster

Linie ein gleichberechtigter Umgang mit allen Menschen, die hier leben, gleich welcher ethnischer Herkunft sie sind, sowie die aktive Unterstützung ihrer politischen und gesellschaftlichen Partizipation. D.h. hier ist nicht nur die Politik im engeren Sinn gefragt, sondern in gleicher Weise Gewerkschaften und Arbeitgeber und andere gesellschaftliche Institutionen, um die faktische Diskriminierung ethnischer Minderheiten am Arbeitsplatz, in den Schulen, im Wohnbereich, in den Medien etc. abzubauen. Denn eines der wichtigsten Ergebnisse der sozialwissenschaftlichen Forschung in Bezug auf ein produktives interkulturelles Zusammenleben ist, daß eine ungleiche Repräsentanz der ethnischen Gruppen auf verschiedenen Statuspositionen die Ungleichheit und damit ein entsprechendes Über- bzw. Unterlegenheitsgefühl tagtäglich reproduziert und so alle wohlmeinenden Bemühungen um Antirassismus und Interkulturalität letztlich unterläuft. Erst wenn die türkische Professorin genauso selbstverständlich geworden ist wie der deutsche Putzmann oder der schwarze Politiker genauso wie seine islamische Kollegin, kann davon ausgegangen werden, daß sich auch die Einstellungen der Einheimischen verändert haben.

Das bedeutet aber auch, daß alle, die hier als Mitglieder der Mehrheit aufgewachsen sind, die Dominanz Erfahrungen als Einstellungen internalisiert haben. Diese Haltungen und Gefühle sind bewußt zu machen und einer kritischen Bewertung zu unterziehen. Insofern ist auch je individuell notwendig ein "unlearning of racism/antisemitism", wie das im englischen Sprachraum benannt und mit entsprechenden Programmen umgesetzt wird. Hier stehen wir noch ganz am Anfang, z.B. auch was die kritische Prüfung der Schulbücher und anderer Sozialisationsinstrumente anbetrifft.

Wir leben in einer Dominanzkultur und haben uns daran gewöhnt, einen Vormachtsanspruch geltend zu machen und andere für unsere Interessen zu funktionalisieren. Eine Gegenstrategie, den den Anspruch auf Gleichheit und Freiheit auch nur im Ansatz gerecht werden möchte, muß deshalb gleichzeitig an den verschiedenen Ebenen der individuellen, sozialen und politischen Verstrickung ansetzen.

#### Literatur:

- Bauriedl, Thea: Wege aus der Gewalt. Analyse von Beziehungen. Freiburg: Herder 1992
- Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt: Suhrkamp, 1986
- Fanon, Frantz: Schwarze Haut, weiße Masken. Frankfurt: Syndikat, 1980
- Heitmeyer, Wilhelm: Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen. Muenchen: Juventa, 1989
- Ders.: Die Bielefelder Rechtsextremismusstudie. Muenchen: Juventa 1992
- Held, J. & Horn, H.W. u.a.: "Du mußt so handeln, daß Du Gewinn machst...". Diss. Text Nr. 18, Duisburg 1991
- Herek, Gregory M. & Berrill, Kevion T.: Hate Crimes. Confronting Violence Against Lesbians and Gay Men. London: Sage, 1992
- Hoffmeister, Dieter & Sill, Oliver. Zwischen Aufstieg und Ausstieg. Autoritäre Einstellungsmuster bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Opladen: Leske u. Budrich, 1992
- Holzcamp Christine und Rommelspacher, Birgit: Frauen und Rechtsextremismus. Paed. Extra, H1991, S.33-39
- Kristeva, Julia: Fremde sind wir uns selbst. Frankfurt: Suhrkamp, 1990
- Senatsverwaltung f. Jugend u. Familie (Hg): Gewalt gegen Schwule - Gewalt gegen Lesben. Ursachenforschung und Handlungsperspektiven im internationalen Vergleich. Dokumente lesbisch-schwuler Emanzipation des Referats für gleichgeschlechtliche Lebensweisen Nr. 6 Berlin 1992
- Rommelspacher, Birgit: Ethnischer und eugenischer Rassismus. Aspekte psychologischer und kultureller Dominanz. In: Randschau Zeitschrift für Behindertenpolitik Nr.2193
- Dies.: Rechtsextremismus und Dominanzkultur. In: Foitzik A. u.a.: "... ein Herrenvolk von Untertanen" Rassismus-Nationalismus-Sexismus Duisburg: Diss, 1992
- Dies.: Nationale Identität und Größenwahn. In: B. Schoch (Hg): Deutschlands Einheit und Europas Zukunft. Frankfurt: Suhrkamp, 1992.
- Roth, Dieter. Forschungsgruppe Wahlen: Charakteristische Einstellungsunterschiede zwischen Männern und Frauen. Unv. Manuskript 1989
- Willems, Helmut: Strukturen und Ausbreitungsmuster fremdenfeindlicher Gewalt. Vortrag Soziologentag v. 28.9.-2. 10.92 in Düsseldorf

aus: Rechte Gewalt und der Extremismus der Mitte, herausgegeben vom Referat fuer  
Öffentlichkeitsarbeit des Bundesvorstands von Bündnis90/Die Grünen

## **5. Anhang: Rassismusdefinitionen**

### 1. Rassismusdefinition von Albert Memmi

Es macht Schwierigkeiten, eine Definition des Rassismus zu finden, die allgemein akzeptiert wäre. Das ist zumindest erstaunlich bei einem Gegenstand, der so häufig und auf so unterschiedliche Weise aufgegriffen worden ist. Die Gründe für diese Schwierigkeiten werden verständlicher, wenn man sich vor Augen hält, daß das Fundament des Rassismus, d.h. der auf den Menschen angewendete Begriff der reinen Rasse, unzureichend definiert ist und daß es praktisch unmöglich ist, ihm einen exakt abgegrenzten Gegenstandsbereich zuzuordnen. Andererseits ist der Rassismus keine wissenschaftliche Theorie, sondern ein Komplex von obendrein zumeist widersprüchlichen Meinungen, die sich keineswegs aus objektiven Feststellungen ableiten und dem, der sie von sich gibt äußerlich sind, zur Rechtfertigung von Handlungen, die ihrerseits der Angst vor dem anderen entspringen sowie dem Wunsch, diesen anderen anzugreifen, um die Angst zu bannen und sich selbst zum Schaden des anderen zu behaupten. Und schließlich erscheint der Rassismus als der Sonderfall eines allgemeineren Verhaltens: Die Verwendung tatsächlicher oder fiktiver biologischer Unterschiede, die aber auch psychologischer oder kultureller Art sein können. Der Rassismus erfüllt demnach eine bestimmte Funktion. Aus dem Gesagten ergibt sich, daß der Rassismus die verallgemeinerte und verabsolutierte Wertung tatsächlicher oder fiktiver biologischer Unterschiede zum Nutzen des Anklägers und zum Schaden seines Opfers ist, mit der eine Aggression gerechtfertigt werden soll.

(aus: Memmi: "Rassismus", Hamburg 1992, S. 151)

### 2. Rassismus-Definition von Philomena Essed

Der Rassismus ist eine Ideologie, eine Struktur und ein Prozeß, mittels derer bestimmte Gruppierungen auf der Grundlage tatsächlicher oder zugeschriebener biologischer oder kultureller Eigenschaften als wesensmäßig andersgeartete und minderwertige "Rassen" oder ethnische Gruppen angesehen werden. In der Folge dienen diese Unterschiede als Erklärung dafür, daß Mitglieder dieser Gruppierungen vom Zugang zu materiellen und nicht-materiellen Ressourcen ausgeschlossen werden... aus: Philomena Essed, Multikulturalismus und kultureller Rassismus in den Niederlanden (S 375).

(In: Rassismus und Migration in Europa, ARGUMENT-Sonderband AS 201, 1992 Dr. PHILOMENA ESSED, Dozentin an der Universität Amsterdam, Institut for Development Research)

### 3. Rassismus

Es ist davon auszugehen, dass Rassismus immer dann vorliegt, wenn bestimmte körperliche Merkmale oder Eigenschaften qualitativ bewertet werden, z.B. wenn Hautfarben Rückschlüsse auf die geistigen Potenzen geben sollen. Des weiteren liegt Rassismus dann vor, wenn gelerntes Verhalten, z.B. Intelligenz, naturalisiert, d.h. als angeboren unterstellt wird. Diese Arten des Rassismus bezeichnet man auch als genetischen Rassismus. Rassismus liegt z.B. auch vor, wenn behauptet wird, dass Frauen per se weniger Rationalität, dafür von Geburt an aber mehr Gefühl zukomme als Männern usw.

Neben dem genetischen Rassismus gibt es einen sogenannten kulturellen Rassismus. Er liegt immer dann vor, wenn bestimmte Lebensgewohnheiten, Sitten und Gebräuche anderer als negativ abweichend deklariert werden.

Dieser kulturelle Rassismus scheint auf dem Vormarsch zu sein. Auch diese Form des Rassismus dient der Praxis der Ausschliessung anderer, die man benötigt, um ihnen den umkämpften Platz an der Sonne streitig zu machen.(1)

Der Rassismus des sogenannten "Ethnopluralismus" liegt darin, dass er eine Vermischung von Menschen, die unterschiedlichen Kulturen angehören, nicht zulassen will. (2) Darin geht die Vorstellung ein, dass bestimmte vorhandene genetisch bedingte und/oder historisch-kulturell tradierte Eigenschaften und Lebensgewohnheiten dieser Völker sich nicht nur mit den unseren nicht vertragen, sondern dass Rassen- und Völkermischung zur Degeneration der Menschheit, insbesondere zum Untergang der deutschen Menschheit, der deutschen Nation führe. Der Rassismus der Rechtsextremen äussert sich heute also in der Tat meist nicht mehr in Form von Antisemitismus. Er geht darüber hinaus: Man will die Trennung aller sogenannter Menschen-" Rassen" und Völker oder, wie man auch sagt: Ethnien. Den breiten Wählermassen wird dies dann mit Parolen wie "Deutschland den Deutschen!, Die Türkei den Türken!", "Asylanten ausweisen!" oder aber auch "Ausländer raus!" nahezubringen versucht! Für die Funktionäre werden pseudowissenschaftliche Begründungen bemüht, wie z.B. ständig in der Zeitschrift "Nation Europa", in der man sich immer wieder zu der Annahme versteigt, dass Rassismus selbst eine angeborene Eigenschaft aller Menschen und deshalb niemals vermeidbar sei. (3)

Hier wird deutlich, dass die Rede von der Ausländerfeindlichkeit eigentlich bereits eine Verharmlosung darstellt, denn in den allermeisten Fällen liegt hier blanker Rassismus vor. Dieses Wort "Rassismus" - in den anderen europäischen Ländern gang und gäbe - ist in unseren Landen aber total verpönt. Er erinnert die Deutschen wohl zu sehr an die Verbrechen des Dritten Reiches. Ethnopluralismus bedeutet also keineswegs ein gleichberechtigtes Nebeneinander von Völkern und Kulturen. Zusammen mit dem Anspruch auf Herstellung bzw. Bewahrung der "nationalen Identität" des deutschen Volkes wird gleichzeitig immer auch der Besitzanspruch auf Gebiete Polens formuliert, so dass von dem Ziel eines friedlichen, gleichberechtigten Nebeneinanderlebens verschiedener Völker nicht die Rede sein kann.

Die von den Rechtsextremisten behauptete Ungleichheit der Menschen, die nach ihrem rassistischen Konzept gleichbedeutend mit einer Ungleichwertigkeit der Menschen ist, durchzieht mehr oder minder verdeckt die gesamte ideologische Ansprache der heutigen Rechtsextremen. Die äusseren körperlichen Ungleichheiten von Menschen geraten den Rechtsextremen zu angeborenen Wesensunterschieden; kulturell erworbene Unterschiede werden weder toleriert, noch gelten sie als veränderbar. Sie werden immer als etwas Negatives, von der Norm Abweichendes, ja, als etwas Abartiges angesehen. Und dies ist die Grundlage für die Haltung der Ausschliessung alles Fremden, die sie propagieren und praktizieren.

(zitiert nach Prof. Dr. S. Jäger, DISS, Duisburg, 1990)

#### 4. Rassismus (SOS- Rassismus)

Rassismus liegt immer dann vor, wenn bestimmte Merkmale von Menschen (z.B. Hautfarbe, Asylbewerber zu sein, Geschlecht usw.) mit bestimmten Eigenschaften gekoppelt werden (z.B. wenn von der Hautfarbe oder Herkunft auf die geistige, kriminelle oder sexuelle Energie o.ä. geschlossen wird) und durch diese Konstruktion eine Bewertung entsteht.

(Arbeitsgruppe - SOS - Rassismus

## 5. Zur Begriffsherkunft

Der Begriff "Rassismus" taucht erst im 20. Jahrhundert auf. Der Wiener Kultursoziologe Friedrich Hertz beschrieb noch mit dem Ausdruck "Rassenhaß" die Erscheinungsformen einer Ideologie, die die unterschiedliche Abstammung von Menschen als Maßstab für deren Wertigkeit ansieht. Die Ideologie des Rassismus zielt auf die Herabsetzung und Ausgrenzung von Menschen anderer Herkunft und ethnischer Zugehörigkeit. Mit der Einführung des Begriffs Rasse in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen als Kategorie zur Systematisierung menschlicher Kollektivgruppen erfährt die Diskriminierung ihre wissenschaftliche Legitimation.

Die erste gründliche Auseinandersetzung mit dem Phänomen des Rassismus verfaßte der Berliner Sexualforscher und Publizist Magnus Hirschfeld 1933/34 mit dem Buch "Racism", das 1938 posthum erschien.

Während sich der "klassische" Rassismus vornehmlich auf biologische Unterschiede beruft, betonen neuere Ausgrenzungsideologien eher die kulturellen Unterschiede und begründen damit die angebliche Überlegenheit der eigenen Gruppe. Diese diente auch zur Rechtfertigung kolonialer Eroberungen und Unterdrückung und Versklavung der Bevölkerung.

Die Ausgrenzung und Diskriminierung von Schwarzen war in den Vereinigten Staaten noch in den 60er Jahren an der Tagesordnung. Die rechtliche Gleichstellung in allen Bundesstaaten konnte erst durch die Bürgerrechtsbewegung, geführt von Martin Luther King, erreicht werden. Auch Juden wurden zu der Zeit noch mancherorts in den USA der Zutritt zu Restaurants verwehrt. Dabei griffen Mitglieder des rassistischen Geheimbundes Ku Klux Klan unter dem Schutz ihrer weißen Kapuzen auch zu Gewalt, brandschatzten Kirchen und Häuser von Schwarzen und Juden, folterten und begingen zahllose Morde. Eine legalisierte Diskriminierung der nichtweißen Bevölkerungsgruppen betrieb auch der südafrikanische Staat unter der Apartheid.

Eine rassistische Grundhaltung gehört zur Grundausrüstung rechtsextremer Ideologien. Das Spektrum der Verfechter rassistischen Gedankenguts ist dabei sehr breit. Der Theoretiker des Ethnopluralismus, Alain de Benoist verzichtet zwar auf vulgären biologistisch begründeten Rassismus, leitet aber aus den kulturellen Unterschieden eine Bedrohung der kulturellen Identität ab. Die als "fremd" erfahrene Kultur erscheint Benoist generell als unvereinbar mit der eigenen. Er besteht deshalb auf dem "Recht auf Differenz" und auf "kulturelle Selbstbehauptung". Gewalttätige Neonazis in Ost und West schreiten Anfang der 90er Jahre gegen die angebliche Überfremdung zur Tat und begehen brutale Überfälle auf Menschen mit fremdländischem Aussehen und Brandanschläge, bei denen viele Menschen den Tod finden. Die Städtenamen Solingen, Mölln, Rostock-Lichtenhagen, Hoyerswerda haben sich für solche Pogrome eingepreßt. Als bei den Montagsdemonstrationen 1989 in Leipzig immer mehr Deutschlandflaggen zu sighten waren und die Teilnehmer "Deutschland den Deutschen" skandierten, wurden in der Wiedervereinigungseuphorie diese rassistischen Töne meist nur als legitimer nationaler Impetus wahrgenommen.

Auf der internationalen Rassismus-Konferenz in Durban, Südafrika, im Sommer 2001 wurde durch Vertreter islamisch geprägter Staaten der Versuch unternommen, Israel wegen seiner Politik gegenüber den Palästinensern offiziell als rassistischen Staat zu brandmarken. Mit dieser Kampagne sollte die Konferenz ganz offensichtlich für antisemitische Ziele instrumentalisiert werden. Der Rassismus verstößt gegen elementare Menschenrechte und ist damit nicht mit dem Grundgesetz vereinbar, das die Gleichheit aller Menschen für alle Bürger bindend als oberstes Prinzip definiert.

1. zit.nach: Johannes Zerger, Was ist Rassismus, S.85, Fußnote 50  
(aus: Informationsdienst gegen Rechtsextremismus)

## 6. Rassismus ist keine unvermeidliche Folge der Evolution

Die Tatsache, dass Menschen andere Menschen nach ihrer Rassenzugehörigkeit einordnen, ist wahrscheinlich ein Nebenprodukt der Gesellschaftsordnung und keine unvermeidliche Folge der Evolution. Das berichten Robert Kurzban und Kollegen von der University of California in Santa Barbara im Journal "Proceedings of the National Academy of Sciences" (Bd. 98, S. 15387 - 15392).

Anders als Geschlecht und Alter gehört die Ethnie nicht zu den evolutionsbedingten Kategorien, nach denen Menschen sich automatisch gegenseitig einordnen, um nützliche Schlüsse über einander ziehen zu können. Menschen benutzen die Rasse zusammen mit Eigenschaften wie Kleidung oder Dialekt, um fremde Personen in Gegner und Verbündete zu unterteilen. Da solche Allianzen und Koalitionen nicht fest, sondern vergänglich sind, kann die Wahrnehmung der Rassenzugehörigkeit durch andere Kriterien überschrieben werden, postulieren Kurzban und Kollegen. In einem Experiment zeigen sie tatsächlich, dass die Hautfarbe in gemischten Gruppen eine untergeordnete Rolle spielt, sobald die Gruppenzugehörigkeit etwa durch die Kleidung betont wird.

"Unsere Versuchsteilnehmer hatten ihr Leben lang die Erfahrung gemacht, dass ethnische Zugehörigkeit und Rasse soziale Allianzen und Verbindungen von Menschen zuverlässig vorhersagen", schreiben die Forscher. "Allerdings reichten schon vier Minuten in einer alternativen Welt, in der die Rassenzugehörigkeit keine Rolle im Bündnissystem spielte, aus, um das Ausmaß, nach dem sie andere nach ihrer Rasse kategorisierten, drastisch zu verringern."

Ute Kehse  
(aus: Archiv [www.wissenschaft.de](http://www.wissenschaft.de))

## 7. Rassismus (ARIC-NRW)

Rassismus teilt Menschen anhand bestimmter Merkmale in höher- und minderwertige Gruppen ein und behauptet die Überlegenheit der eigenen Gruppe über die andere. Merkmale für diese Einteilung sind: die Hautfarbe, die Nationalität oder Herkunft, Kultur oder Religion. Es geht hier also um viel mehr als Vorurteile oder Unwissenheit: Rassismus rechtfertigt und betreibt die Diskriminierung und Ausgrenzung von Schwarzen, EinwanderInnen, Flüchtlingen, Sinti und Roma und anderen Minderheiten.

Die Wurzeln des Rassismus reichen weit in die Geschichte zurück. Noch in diesem Jahrhundert wurden pseudo-wissenschaftliche Theorien entwickelt, mit denen man versuchte, Menschen in Rassen einzuteilen und die Überlegenheit weißer Menschen zu beweisen. Diese Theorien lieferten die ideologische Rechtfertigung für Sklaverei und Judenverfolgung. Aber trotz aller Versuche ist es niemals gelungen, Menschen einwandfrei Rassen zuzuordnen.

Da die Rassenlehre durch die genetische Forschungen mittlerweile überholt ist, kann sich auch der Rassismus nicht mehr offen auf die Überlegenheit oder Minderwertigkeit bestimmter "Rassen" berufen. Manche Leute verpacken Rassismus darum so: "Vielleicht stimmt es, daß alle Menschen gleichwertig sind, aber ihre Kulturen sind so unterschiedlich, daß sie nicht zusammen leben können." Auch das ist Unsinn! Genausowenig wie es reinrassige Menschenrassen gibt, gibt es einheitliche Kulturen. In allen Teilen der Welt lebten und leben verschiedene Kulturen zusammen, man denke nur an die USA, Australien oder Kanada. Aber auch in Deutschland und den anderen europäischen Ländern gibt es viele inter-kulturelle Beziehungen, leben und arbeiten Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft zusammen. In einer Welt, die z.B. durch wirtschaftliche Beziehungen, per Satellit,

Kabelfernsehen und Internet immer mehr miteinander verknüpft ist, wird die interkulturelle Zusammenarbeit immer wichtiger.

(ARIC-NRW)

#### 8. Was ist Rassismus? „Margret Jäger“

Rassismus liegt immer dann vor, wenn Menschen, die anders aussehen und/oder andere Sitten und Gebräuche pflegen als die Mehrheit der Bevölkerung, als "Rasse" konstruiert, negativ beurteilt werden und diese Beurteilung aus der Position der Macht und Stärke heraus geschieht.<sup>5</sup> D.h. es müssen drei Bedingungen vorliegen, um von Rassismus zu sprechen.

**1. Es findet eine Rassenkonstruktion statt.** Bestimmte wirkliche oder auch nur behauptete körperliche Eigenarten und/oder Merkmale von Menschen werden zum Kennzeichen einer Menschengruppe gemacht, und diese körperlichen Merkmale werden mit bestimmten Lebens- und Verhaltensweisen verknüpft. Rassenkonstruktion liegt auch dann vor, wenn sozial angeeignete Merkmale und Eigenschaften als natürliche Eigenschaften einer bestimmten Menschengruppe unterstellt werden. Aus diesen Ausführungen geht auch hervor, daß ich davon ausgehe, daß "Rassen" kein biologischer, sondern ein sozialer Tatbestand sind.<sup>6</sup> In beiden Fällen findet eine Naturalisierung sozialer Eigenschaften von Menschen statt. Das ist z.B. dann der Fall, wenn unterstellt wird, die Hautfarbe ließe Rückschlüsse auf die geistigen Potenzen dieser Menschengruppe zu; wenn Intelligenz als angeboren gilt, wenn Fleiß und Ordnungsliebe als Besonderheit bestimmter Menschengruppen angesehen werden.

**2. Die so konstruierte andere 'Rasse'** wird gegenüber der eigenen bewertet, in der Regel negativ. Dies ist der Fall, wenn z.B. behauptet wird, Schwarze seien dümmer als weiße Menschen.

**3. Zum Rassismus wird die negative Bewertung,** wenn der- oder diejenige, der/die sie äußert, in der Lage ist, diese Bewertung auch in der Weise gesellschaftlich durchzusetzen, daß ein Unterdrückungs- oder Herrschaftsverhältnis gegenüber Angehörigen der anderen "Rasse" konstituiert wird. D.h., wenn er oder sie der Gruppe der Mehrheit oder der Gruppe angehört, die die Macht dazu hat. Ein Beispiel: Wenn Türken sagen: die Deutschen sind rassistisch, so liegt hier zwar eine Rassenkonstruktion vor: "die Deutschen" werden als eine homogene Gruppe definiert. Es liegt auch eine Diskriminierung vor. Doch es ist deshalb keine rassistische Äußerung, weil Türken hier in der BRD nicht in der Lage sind, diese Auffassung als die gesellschaftlich herrschende durchzusetzen und ein Unterdrückungsverhältnis zu den Deutschen zu konstituieren. Die Berücksichtigung dieser Machtdimension stellt rassistische Einstellungen somit von vorneherein in einen gesellschaftlichen Zusammenhang.<sup>7</sup>

Wenn diese drei Merkmale vorliegen, ist von Rassismus bzw. von rassistischen Einstellungen zu sprechen. Dabei läßt sich ein genetischer oder biologischer Rassismus von einem kulturellen Rassismus unterscheiden, je nachdem, ob sich die Rassenkonstruktion an genetischen oder kulturellen Merkmalen orientiert. Von Rassismus zu unterscheiden ist der Ethnozentrismus, der dann vorliegt, wenn die kulturellen Zuschreibungen und Konstruktionen nicht naturalisiert werden, wenn sie prinzipiell als veränderbar angesehen oder unterstellt werden. Dies geht zumindest als Unterstellung in alle Anpassungs- und Integrationsforderungen ein, wobei der Maßstab immer bei "unserer" Kultur liegt.<sup>8</sup>

(aus: Rechtsextremismus und Gewalt , Hrsg.: Schüpp, Kopperschmidt,Pöttgens)